



UNIVERSITY OF HELSINKI

UNIVERSITÄT HELSINKI

Humanistische Fakultät  
Abteilung Sprachen  
Germanistik

# **Fließend trotz Fehler?**

Flüssigkeit und Fehler in Schüleräußerungen im  
deutschsprachigen Material des HY-Talk-Projekts

Masterarbeit

Betreuer: Prof. Dr. Hartmut Lenk

Vorgelegt von Siiri Taipale

HS 2019



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty		
Humanistinen tiedekunta, Kielten osasto		
Tekijä – Författare – Author		
Siiri Taipale		
Työn nimi – Arbetets titel – Title		
Fließend trotz Fehler? Flüssigkeit und Fehler in Schüleräußerungen im deutschsprachigen Material des HY-Talk-Projekts		
Oppiaine – Läroämne – Subject		
Germaaminen filologia		
Työn laji – Arbetets art – Level	Aika – Datum – Month and year	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages
Pro gradu	syksy 2019	66
Tiivistelmä – Referat – Abstract		
<p>Tutkielman aiheena on suomenkielisten peruskoululaisten ja lukiolaisten saksankielisen puheen sujuvuus, jota arvioin ja tarkastelen Helsingin yliopiston vuonna 2008 - 2010 tekemän tutkimuksen, HY-Talk -projektin, saksankielisen materiaalin pohjalta. HY-Talk -projekti toteutettiin pääkaupunkiseudulla, ja sitä varten kerättiin suomenkielisten koulujen oppilaiden englannin-, ruotsin-, saksan- ja ranskankielisiä suullisia tuotoksia, jotka videoitiin ja litteroitiin. Omassa tutkielmassani käyn läpi saksankielistä materiaalia ja arvioin oppilaiden vieraskielisen puheen sujuvuutta. Tutkimuskysymyksissäni keskityn siihen, millaisia virheitä vieraskielisen puhujat tekevät, ja miten he niitä mahdollisesti korjaavat. Selvitän myös, millä eri tavoilla puheen sujuvuutta voidaan määritellä, ja missä suhteessa sujuvuus on puheessa esiintyvien virheiden määrään.</p> <p>Aluksi esittelen lyhyesti peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat vieraiden kielten opetuksen näkökulmasta. Kerron koulujen kielivalinnoista ja pohdin lyhyesti sitä, miksi valinnaisten kielten suosio suomalaisissa kouluissa on viime aikoina ollut jyrkässä laskussa. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan puhetta ja sen sujuvuutta. Kartoitan sitä, mikä mielletään sujuvaksi puheeksi, sillä tästä on monenlaisia eri käsityksiä. Otan puheen sujuvuuden arvioinnissa tuki huomioon myös virheiden määrän, mutta enimmäkseen sanavaraston laajuuden, taukojen määrän, puheen rytmin ja ymmärrettävyyden. Oma lähtökohtani puheen sujuvuudelle on juurikin sen ymmärrettävyys, sillä sitä nykyiset opintosuunnitelmatkin painottavat. Täysin virheetön, äidinkielen taso ei enää ole vieraan kielen opetuksen tavoite, vaan sujuva kommunikaatio. Virheet sallitaan, kunhan ne eivät haittaa puheen ymmärrettävyyttä. Opetussuunnitelma ja vieraan kielen taitotason arviointi nojaavat vankasti eurooppalaiseen viitekehykseen (CEFR), jota olen käyttänyt myös oman analyysini tukena tutkielmassa. Puheen arvioinnin yhteydessä esittelen myös tyypillisiä vieraskielisen puhujan puheen ominaisuuksia ja joko puhujan itsensä tai puhekumppanin tekemiä korjauksia, ja vertaan niitä lyhyesti äidinkielen puhujan puheen tyypillisiin ominaisuuksiin.</p> <p>Analyysiosiossa arvioin siis videotallenteiden ja litterointien pohjalta sekä 7.-luokkalaisten että lukiolaisten saksankielistä puhetta. Analysoitavaksi valitsin kaksi paria peruskoulusta ja kolme paria lukion puolelta. Käytän arviointimetodina itse luomaani 1-5 pisteen taulukkoa, jossa 1 tarkoittaa vähiten sujuvaa ja 5 oikein sujuvaa puhetta. Luomani taulukko pohjautuu eurooppalaisen viitekehyksen kriteereihin. Videotallenteilla oppilasparit käyvät alkuun lyhyen aloituskesustelun syntyperäisen saksalaisen kanssa, minkä jälkeen he ryhtyvät kahdestaan puhumaan dialogia annettujen ohjeiden mukaisesti. Dialogin aiheina ovat mm. itsestään, ympäristöstä ja muista arkipäiväisistä asioista keskusteleminen. Keskustelu on pyritty pitämään mahdollisimman arkisena, sillä 7.-luokkalaisten vaadittu taso arvosanan 8 saamiseksi on A1.3 ja lukiolaisilta A2.2, kun kaikki kyseiset oppilaat lukevat saksaa A-kielenä. Näillä tasoilla ei olla vielä kovin edistyneitä ja saatetaan ajoittain tarvita puhekumppanin tukea.</p> <p>Analyysissäni huomioin erilaiset ”poikkeamat”, eli huomattavat virheet ja puheen keskeytykset kielellisten ongelmien vuoksi, sekä pohdin, mistä ne voivat johtua, ja kuinka paljon ne vaikuttavat puheen sujuvuuteen. Pohdin lyhyesti myös suomalaisen ja saksalaisen keskustelukultuurin eroja: onko suomalaisen korvaan sujuvan kuuloinen puhe sitä myös saksalaisen mielestä? Entä kuinka pitkälti puhujien yhteinen äidinkieli vaikuttaa puheen sujuvuuteen? Melko sujuva saksankielinen puhe kahden suomea äidinkielenään puhuvan oppilaan välillä saattaisi olla hyvinkin erilaista, mikäli toinen osapuoli puhuisikin saksaa äidinkielenään.</p> <p>Viimeisessä luvussa tiivistän ja jäsennän tutkielmani lopputulosta ja vastaan tutkimuskysymyksiini. Nykyisten opetussuunnitelmien painottama käsitys vieraiden kielten oppimisen ja opettamisen tavoitteesta toteutuu tässäkin tutkielmassa hyvin: vieraskielisessä puheessa saa tulla virheitä, kunhan ne eivät haittaa tuotoksen ymmärrettävyyttä. Kielellisistä vaikeuksista johtuvilla tauoilla ja epäroimisella on kielioppivirheitä suurempi vaikutus puheen sujuvuuteen.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords		
Puheen sujuvuus, vieraskielinen puhe, saksa, oppilaiden saksankieliset tuotokset		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited		
Helsingin yliopiston kirjasto		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. Einleitung.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Fremdsprachenunterricht in Finnland und die gegenwärtigen Lehrpläne.....</b>	<b>6</b>
2.1 Die gegenwärtige Lage der deutschen Sprache in den finnischen Schulen.....	8
2.2 Der Lehrplan der Gesamtschule (POPS 2014).....	8
2.2.1 Die Klassen 1-2.....	9
2.2.2 Die Klassen 3-6.....	9
2.2.3 Die Klassen 7-9.....	10
2.3 Der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe (LOPS 2015).....	10
2.3.1 A-Sprache (außer Englisch).....	11
2.3.2 B-Sprache.....	11
2.3.3 Die mündliche Abiturprüfung.....	11
2.4 Die gegenwärtigen Lehrpläne im Vergleich mit den älteren Plänen.....	12
2.5 Die mündliche Fähigkeit auf den verschiedenen Niveaus des GERS.....	13
<b>3. Die mündlichen Leistungen.....</b>	<b>15</b>
3.1 Die mündliche Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.....	15
3.2 Ein historischer Überblick über die Rolle mündlicher Leistungen im Fremdsprachenunterricht.....	18
3.3 Die Normen der Korrektheit.....	21
3.4 Die Definition von Flüssigkeit des Sprechens.....	23
3.5 Charakteristische Züge der Sprache eines Fremdsprachenlernenden.....	25
3.6 Sprechtempo, Pausen und Verzögerungen im Gespräch.....	26
3.7 Selbstkorrekturen der Fremdsprachenlerner.....	28
3.8 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen.....	29

<b>4. Die Analyse.....</b>	<b>31</b>
4.1 Die Methode der Bewertung.....	32
4.2 Die mündlichen Leistungen der GesamtschülerInnen.....	34
4.2.1 Das erste Paar: Mikko und Marko.....	35
4.2.2 Das zweite Paar: Linda und Ulla.....	39
4.2.3 Eine Zusammenfassung der GesamtschülerInnen.....	42
4.3 Die mündlichen Leistungen der GymnasiastInnen.....	45
4.3.1 Das erste Paar: Tero und Carita.....	46
4.3.2 Das zweite Paar: Sampo und Elias.....	50
4.3.3 Das dritte Paar: Juho und Jyri.....	53
4.4 Die Analyseergebnisse.....	58
<b>5. Ergebnisse und Zusammenfassung .....</b>	<b>61</b>
<b>Quellenverzeichnis.....</b>	<b>64</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>67</b>

## 1. Einleitung

In dieser Arbeit beschäftige ich mich mit der Entwicklung und Bewertung der mündlichen Fähigkeit im Fremdsprachenunterricht und konzentriere mich auf die Sprechflüssigkeit in Schüleräußerungen im Material des Hy-Talk-Projekts der Universität Helsinki. Mein Hauptaspekt ist die Flüssigkeit unter dem Aspekt der Fehler, die in der Fremdsprache gemacht werden. Ich interessiere mich dafür, ob die Anzahl der Fehler immer mit der Flüssigkeit des Sprechens korreliert. Kann auch fehlerhaftes Sprechen in gewissen Fällen als fließend gelten? Neben Fehlern betrachte ich auch kurz verschiedene Pausen, Verzögerungen und andere Merkmale der Sprache eines Fremdsprachenlernalers.

Das Hy-Talk-Projekt wurde in den Jahren 2007 – 2010 in verschiedenen Gesamtschulen und gymnasialen Oberstufen im Großraum Helsinki durchgeführt. Es handelte sich um ein dreijähriges Forschungsprojekt der Universität Helsinki, das sich auf die mündliche Fähigkeit der Schüler im Fremdsprachenunterricht konzentrierte. In dieser Seminararbeit konzentriere ich mich sowohl auf die mündlichen Leistungen der Schüler in der Sekundarstufe, und zwar auf die der 7. Klasse, als auch die Leistungen der Gymnasiasten.

Zu Beginn gebe ich einen kurzen Überblick über die Rolle der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Danach stelle ich den neuesten Lehrplan der finnischen Gesamtschule (POPS 2014) vor. Mein Ziel ist es darzustellen, was der Lehrplan über die mündliche Kommunikation feststellt und wie sie im Unterricht betont wird. Zur Definition der Sprachkenntnisse und Flüssigkeit muss auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorgestellt werden, weil er von den Sprachenlehrern als Grundlage bei der Bewertung verwendet wird.

Meine Forschungsfragen sind die folgenden:

- 1) Was für Fehler kommen in den Gesprächen der Fremdsprachenlerner am häufigsten vor?
- 2) Wie korrigieren die Schüler ihre Fehler in einer Fremdsprache?
- 3) Wie kann man die Flüssigkeit in mündlicher Kommunikation definieren?

4) In welchem Zusammenhang stehen die Anzahl der Fehler und die Flüssigkeit des Sprechens?

Neben den Forschungsfragen bewerte ich auch die Flüssigkeit des Sprechens in mündlichen Äußerungen der Schüler und Gymnasiasten in meinem Untersuchungsmaterial. Als Methode verwende ich eine auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen der Sprachen basierende Skala, davon ich mehr unten berichten werde.

## 2. Fremdsprachenunterricht in Finnland und die gegenwärtigen Lehrpläne

In den letzten Jahrzehnten haben sich sowohl die Lehrpläne als auch der Fremdsprachenunterricht in den finnischen Schulen wesentlich entwickelt. Revolutionierend unter dem sprachlichen Aspekt waren die Lehrpläne für die Gesamtschule von 1982 und 1985. In diesen Plänen wurde die sogenannte sprachliche Erziehung zum ersten Mal erwähnt und betont. Die Sprache wurde jetzt als Mittel der Kommunikation gesehen. In den Lehrplänen wurde deutlich erläutert, zu welchem Zweck die Sprache gebraucht und verwendet wird bzw. in welchen Situationen die Schüler die Sprache verwenden können sollten. Die Lehrpläne enthielten ausführliche Bestimmungen dafür, was für sprachliche Situationen, Wortschatz, Strukturen und Ausdrücke zu beherrschen waren. (EDU.fi)

Der GERS (2001: 23) stellt zwei verschiedene Begriffe für Mehrsprachigkeit vor: *Multilingualismus* und *Plurilingualismus*. Multilingualismus bedeutet eine gemeinschaftliche Mehrsprachigkeit, also das Nebeneinanderbestehen von mehreren Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. In den letzten Jahren ist besonders der Begriff von Plurilingualismus im Fremdsprachenunterricht immer wichtiger in der Betrachtungsweise des Europarats geworden. Ein plurilinguistischer Denkansatz betont die Spracherfahrung des Individuums, die sich von der zu Hause gesprochenen Sprache zu der Sprache der Gesellschaft entwickelt, und sich später zu den fremden Sprachen der anderen Länder, die man z.B. in der Schule lernt, erweitert. Wenn man alle diese Sprachen durch eine unmittelbare Erfahrung erlernt, werden sie nicht in getrennten Sektionen eingeteilt, sondern sie formen zusammen die sprachliche Kommunikationsfähigkeit des Individuums. (GERS 2001: 23.) Ein gutes Beispiel dafür sind verschiedene Hilfsprachen, die man in Unterhaltungen mit fremdsprachlichen Personen verwenden kann, um besser verstanden zu werden (siehe unten).

Die Methodik des Sprechunterrichts orientiert sich an Konzepten des Kommunikationslernens: Das Reflexionskonzept zielt auf die Vermittlung von deklarativem Wissen. Die Schüler eignen sich Fachwissen über Sprachwissen und Kommunikation an und nutzen dies, um rhetorische und ästhetische Kommunikation zu meistern. Das Reflexionskonzept des Kommunikationslernens verknüpft den Lernbereich „Sprechen und Zuhören“ mit den Bereichen „Schreiben“, „Reflexion über Sprache“

sowie „Umgang mit Texten und Medien“. Zur Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz liegen empirische Studien vor, die Entwicklungslinien im Erwerb von Diskurskompetenz aufzeigen. Diese Forschung konzentriert sich bisher auf das Erzählen und Erklären. Das Ziel des Sprechunterrichts ist, dass die Schüler in der Lage sind, Kontexte für das eigene sprachliche Handeln selbst sprachlich zu schaffen. Die Fähigkeit, mit globalen sequentiellen Erwartungen in Gesprächen produktiv und rezeptiv kontextualisierend umgehen zu können, wird erwartet. (Miller & Rothstein 2015: 441-442.)

In den Gesamtschulen und Gymnasien Finnlands sind eine A1-Sprache, meistens Englisch (OPH 2), und die andere Landessprache (Schwedisch für die Finnischsprachigen bzw. Finnisch für die Schwedischsprachigen) obligatorische Fremdsprachen hauptsächlich für alle Schüler. Im Gegensatz zum 20. Jahrhundert ist die Anzahl von Schülern, die dazu noch mindestens eine freiwillige Fremdsprache gewählt haben, deutlich zurückgegangen (OPH 2 & 3). Die Deutschgruppen, zum Beispiel, sind immer kleiner geworden. Es ist zu vermuten, dass der Grund dafür die weltweit immer wichtiger werdende Rolle des Englischen ist.

Die beliebtesten freiwilligen Fremdsprachen in den finnischen Schulen sind Deutsch und Französisch. Auch Spanisch hat in den letzten Jahren Zuspruch gefunden, und Russisch wird besonders in Ostfinnland gelernt. Die verschiedenen Fremdsprachen werden in sogenannte A1-, A2-, B1-, B2- und B3-Sprachen kategorisiert. Die erste Fremdsprache, A1, fängt heutzutage in der ersten Klasse an, und ist obligatorisch. A2 beginnt man in der fünften Klasse, B1 in der siebten bis neunten Klasse, B2 ebenfalls in der siebten bis neunten Klasse. Der Unterschied zwischen B1- und B2-Sprachen besteht darin, dass die B1-Sprache immer entweder die andere Landessprache (Schwedisch/Finnisch) oder in einigen Fällen Englisch ist. Die freiwillige B3-Sprache beginnt man erst in der gymnasialen Oberstufe. Das genaue Anfangsjahr einer Fremdsprache hängt von der Schule ab. (OPH 2-3.) In Finnland wird momentan allmählich zum früheren Fremdsprachenunterricht übergegangen, wobei die A1-Sprache schon in der ersten Klasse anfängt (OPH 1).



In dieser Arbeit konzentriere ich mich hauptsächlich auf die A2- und B2-Sprachen, weil Deutsch meistens als A2- oder B2-Sprache gelernt wird. Alle Schüler in meinem Analysematerial lernen Deutsch als A2-Sprache.

## **2.1 Die gegenwärtige Lage der deutschen Sprache in den finnischen Schulen**

Wie oben gesagt, sind die Deutschgruppen zusammen mit anderen freiwilligen Fremdsprachen sowohl in den Gesamtschulen als auch in den gymnasialen Oberstufen sowohl weniger als auch kleiner geworden. Auf der Statistikservicewebsite der Obersten Schulbehörde von Finnland (OPH: Vipunen tietokanta) können Statistiken über Schüler mit einer freiwilligen Fremdsprache zwischen 2000 und 2018 eingesehen werden.

Als A1-Sprache lernten im Jahr 2017 nur 1,3 % der Schüler Deutsch (vgl. Englisch 89,9 %). Für die A2-Sprache betrug der entsprechende Wert 5,7 % und für die B2-Sprache 5,3%. Wie oben gesagt, kann Deutsch nicht als B1-Sprache gelernt werden. Die Webseite enthält keine Angaben über die Anzahl der SchülerInnen, die Deutsch als B3-Sprache lernen, dafür aber die Anzahl von jenen, die mit dem Lernen der A1-Sprache noch in der gymnasialen Oberstufe weitergemacht haben. Deutsch als A1-Sprache haben 2,5 % der SchülerInnen in der gymnasialen Oberstufe gelernt, und es folgt gleich nach Englisch, Schwedisch und Finnisch in der Liste. (OPH 2-3.)

## **2.2 Der Lehrplan der Gesamtschule (POPS 2014)**

Der neueste Rahmenplan für die Gesamtschule, also von der ersten bis neunten Klasse, wurde im Jahr 2014 veröffentlicht. Ein neuer Plan wird etwa jedes zehnte Jahr herausgegeben. Laut diesem Lehrplan wird der Fremdsprachenunterricht in der Gesamtschule durch Spielen, Musik und Kreativität verwirklicht, damit das Sprachenlernen Spaß macht. Der Lehrplan betont Mehrsprachigkeit, Multikulturalität, Gleichberechtigung und Respekt vor allen Sprachen und Kulturen. Die Schüler werden ermutigt, eine fremde Sprache in allen Situationen zu verwenden. Die Schüler werden als Individuen gesehen, und sie sollten die Möglichkeit haben, solche Themen im Unterricht zu wählen, für die sie sich selbst interessieren. Technologie und verschiedene Texte sind

ein wichtiger Teil des Unterrichts. (POPS 2014: 127.) Was die Sprachkenntnisse angeht, beruht der finnische Lehrplan auf dem GERS (Lahti 2017: 52).

Wenn man den Fremdspracherwerb unter dem Aspekt der *kritischen Periode* betrachtet, wäre es äußerst wichtig, das Lernen einer Fremdsprache so früh im Leben wie nur möglich zu beginnen. Die kritische Periode bedeutet die ersten Lebensjahre eines Individuums (ungefähr bis zum Alter von 15), in denen deren Spracherwerb noch ganz natürlich und mühelos erfolgt. Neurokognitive Veränderungen im Gehirn verursachen nach der Pubertät eine Wende, wonach der Erwerb einer neuen Sprache nicht mehr so einfach ist. (Larsson 2015: 15-17.) In der Gesamtschule ist diese Periode noch nicht vorbei, und diese Zeit sollte man im Fremdspracherwerb nutzen.

### **2.2.1 Die Klassen 1-2**

In den ersten Schuljahren ist es wichtig zu beachten, dass nicht alle Kinder schon schreiben oder lesen können. Deswegen ist auch der Sprachenunterricht entsprechend zu organisieren. Nicht alle Schulen Finnlands bieten in den ersten zwei Schuljahren überhaupt Fremdsprachenunterricht an, aber das wird sich in den kommenden Jahren ändern (OPH 1).

Schon bevor das Kind den Unterricht der ersten Fremdsprache beginnt, ist es möglich, sich mit der Sprache bekannt zu machen, und zwar durch eine sogenannte Sprachdusche. In einer Sprachdusche wird situationsabhängig sowohl die Fremdsprache als auch die Muttersprache gesprochen, anders als bei Immersionen, wo nur die Fremdsprache verwendet wird (POPS 2014: 127). In den ersten Jahren werden die mündlichen Äußerungen in einer Fremdsprache durch Singen, Spielen und z.B. Wiederholen der üblichsten Phrasen verwirklicht.

### **2.2.2 Die Klassen 3-6**

Während der nächsten vier Jahre der Gesamtschule erwerben die Schüler verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Strategien, die ihnen beim Lernen helfen. Wenn die Sprachkenntnisse sich allmählich entwickeln, werden den Schülern viele Möglichkeiten geboten, sowohl mündliche als auch schriftliche Kommunikation zu üben. Die Fremdsprache wird im Unterricht so viel verwendet wie möglich. Auch die

Höflichkeitsregeln der Zielsprache gelten als wichtig, und die kulturellen Kenntnisse spielen eine große Rolle. Die Verwendung des Europäischen Portfolios wird ebenfalls empfohlen. (POPS 2014: 224-225.)

Am Ende der sechsten Klasse ist das Ziel gut erreicht worden, wenn das Kind das GERS-Niveau A1.3 im Sprechen und Lesen und das Niveau A1.2 im Schreiben in der Fremdsprache beherrscht. Mit diesen Kenntnissen bekommt man die Note 8 (gut) im Zeugnis. (POPS 2014: 226-227.)

### **2.2.3 Die Klassen 7-9**

Während der letzten Jahre der Gesamtschule vertiefen die Schüler die von ihnen schon erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Verschiedene sprachliche Situationen werden weiter geübt, und die Schüler müssen ermutigt werden, die Sprache ohne Angst zu verwenden. Höflichkeitsregeln und situationsgemäße Phrasen werden trainiert. Es wird betont, dass es bei der Kommunikation am wichtigsten ist, dass man versteht und verstanden wird. Man sollte keine Angst vor Fehlern haben. Die Lehrer sollen den Schülern viele Möglichkeiten zum Sprechen und Schreiben mit vielseitigen Themen bieten. (POPS 2014: 353.)

Das Ziel der letzten drei Jahre der Grundschule in einer A-Sprache ist das GERS-Niveau A2.2 in allen Bereichen außer Schreiben, für das nur das Niveau A2.1 verlangt wird (POPS 2014: 355-356). In einer B2-Sprache sollte man das GERS-Niveau A1.3 beherrschen, beim Schreiben reicht A1.2. Wenn diese Kriterien erfüllt werden, bekommt man die Note 8 (gut) im Zeugnis (POPS 2014: 363).

## **2.3 Der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe (LOPS 2015)**

In der gymnasialen Oberstufe wird der Unterricht nach Kursen, nicht nach Schuljahren wie in der Gesamtschule, organisiert. Im Lehrplan werden auch mündliche Kurse angeboten, welche immer noch relativ neu in der Kursauswahl sind, wenn man an die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts denkt. Wie schon oben gesagt, ist es in der gymnasialen Oberstufe möglich, das Lernen einer A- oder B-Sprache fortzuführen oder sogar mit einer ganz neuen Sprache anzufangen. Am Ende der gymnasialen Oberstufe werden die Studierenden mit sowohl B2- als auch der neuen B3-Sprache dasselbe GERS-

Niveau beherrschen und folglich dieselbe Abiturprüfung des sog. *kurzen Lehrgangs* absolvieren (während die Lernenden einer A-Sprache die Prüfung des *langen Lehrgangs* absolvieren). Der gegenwärtige Lehrplan der gymnasialen Oberstufe stammt aus dem Jahr 2015.

### **2.3.1 A-Sprache (außer Englisch)**

Die Studierenden entwickeln und vertiefen ihre Sprachkenntnisse in der lokalen, europäischen und globalen Gesellschaft und sollten das GERS-Niveau B1.2 erreichen. Obligatorische Kurse gibt es sechs, dazu werden noch zwei freiwillige Kurse angeboten. Der achte Kurs ist ein mündlicher Kurs, in dem man sich auf das Sprechen und Hörverstehen konzentriert. Fließendes Sprechen und flüssige Kommunikation in authentischen Sprechsituationen gelten als Ziel. (LOPS 2015: 111-113)

### **2.3.2 B-Sprache**

Sowohl in der B2-Sprache als auch in der B3-Sprache entwickeln sich die SchülerInnen als Sprachverwender in der lokalen, europäischen und globalen Gesellschaft. Wie schon oben gesagt, werden sie in beiden Sprachlehrgängen am Ende des Gymnasiums das GERS-Niveau A2.1 – A2.2 erreichen. In sowohl der B2-Sprache als auch der B3-Sprache werden acht vertiefende Kurse angeboten. In der B2-Sprache ist der achte Kurs der kommunikative Kurs, in dem man mündliche und schriftliche Interaktion in verschiedenen Situationen übt. In der B3-Sprache werden keine besonderen mündlichen Kurse angeboten, es wird aber im Lehrplan festgestellt, dass in den Kursen auch die mündliche Fähigkeit geübt wird. (LOPS 2015: 115-118)

### **2.3.3 Die mündliche Abiturprüfung**

Eine kommunikative Kompetenz im Bereich des Sprechens ist natürlich von großer Bedeutung im Fremdsprachenunterricht, aber ein wichtiges Ziel, an das man schon in der Gesamtschule denken muss, ist die Abiturprüfung, die man als Abschlussprüfung am Ende der gymnasialen Oberstufe absolviert. Die besten möglichen Kenntnisse werden erreicht, wenn das Üben früh genug (bzw. in der Gesamtschule) angefangen wird.

Eine aktuelle Erneuerung ist ein mündlicher Teil der Abiturprüfung in den Fremdsprachen, der wahrscheinlich in einigen Jahren realisiert wird. Das Problem ist noch die Verwirklichung und Bewertung der Prüfungssituation. Die mündliche Abiturprüfung wird wahrscheinlich mithilfe eines Computers ausgeführt, weil die gegenwärtige Bewertung mündlicher Prüfungen im Unterricht noch nicht den gesetzlichen Regelungen für die Abiturprüfung entspricht. Der Grund dafür ist, dass die Bewertung eines Lehrers ohne die Zensoren der Abiturprüfungskommission (YTL) nicht hinreichend sei. (SUKOL ry.)

Eine mündliche Abiturprüfung wurde schon in den 80er und 90er Jahren thematisiert. Schon damals wurde die kommunikative Kompetenz und mündliche Fähigkeit in einer Fremdsprache betont. Ein Sprachenprojekt des Europarats hatte schon zu jener Zeit vorgeschlagen, dass in allen außerschulischen Sprachexamen auch die mündliche Fähigkeit zu testen wäre. Eine wichtige Frage war auch, warum man die verschiedenen Teilbereiche (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) der Sprache separat bewerten sollte, da sie in wirklichen Sprachgebrauchssituationen nur selten voneinander getrennt sind (Takala 1993: 30).

## **2.4 Die gegenwärtigen Lehrpläne im Vergleich mit den älteren Plänen**

Vom Ende des 20. Jahrhunderts an haben sich sowohl die Lehrpläne als auch der Fremdsprachenunterricht in den finnischen Schulen aufgrund der Globalisierung gewaltig entwickelt. Revolutionierend unter dem sprachlichen Aspekt waren die Lehrpläne der Gesamtschule von 1982 und 1985. In diesen Plänen wurde die sogenannte sprachliche Erziehung zum ersten Mal erwähnt und betont. Die Sprache wurde jetzt als Mittel der Kommunikation gesehen. In den Lehrplänen wurde deutlich erläutert, zu welchem Zweck die Sprache gebraucht und verwendet wird, bzw. in welchen Situationen die Schüler die Sprache verwenden können sollten. Die Lehrpläne enthielten ausführliche Bestimmungen dafür, was für sprachliche Situationen, Wortschatz, Strukturen und Begriffe zu beherrschen waren. (EDU 1)

In dem Lehrplan der Grundschule vom Jahr 2004 wird die mündliche Fähigkeit als ein Teil des Unterrichts erwähnt, es gibt keinen großen Unterschied mehr zu dem heutigen Plan. Das Ziel ist, dass die Schüler verschiedene mündliche Situationen im Alltag beherrschen (POPS 2004: 138-146).

Der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe vom Jahr 2003 stellt fest, dass auch mündliche Kommunikation in den Kursen geübt wird, aber es werden noch keine besonderen Sprechkurse angeboten, wie heute (LOPS 2003: 87-94). Die Sprechkurse sind ein Teil des Fremdsprachenunterrichts in den gymnasialen Oberstufen erst seit etwa zehn Jahren (SUKOL).

## **2.5 Die mündliche Fähigkeit auf den verschiedenen Niveaus des GERS**

Im Hy-Talk-Material werden alle Schüler und Gymnasiasten zwischen den Niveaus A1 und B2 bewertet, und deshalb lasse ich das fortgeschrittene C-Niveau hier unberücksichtigt.

Der GERS (2001: 79-81) stellt Folgendes über die mündliche Fähigkeit auf den verschiedenen A- und B-Sprachniveaus fest:

### **Mündliche Interaktion allgemein auf A- und B-Niveaus**

**B2** *Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen. Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.*

**B1** *Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen). Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen*

*und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.*

**A2** *Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.*

**A1** *Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.*

Wie oben gesagt, ist am Ende der Gesamtschule das Ziel bei den Sprachkenntnissen das Niveau A2 in der A2-Sprache und A1 in der B2-Sprache, um die Note 8 (gut) zu bekommen (POPS 2014: 111-113).

### **3. Die mündlichen Leistungen**

In diesem Kapitel betrachte ich die kommunikative Kompetenz und deren Bewertung unter verschiedenen Aspekten. Zu Beginn gebe ich einen kurzen historischen Überblick auf die kommunikative Kompetenz und Bewertung im Fremdsprachenunterricht. Danach thematisiere ich Flüssigkeit unter verschiedenen Normen und befasse mich mit der Frage, wie man Flüssigkeit definieren kann. Der Begriff „Flüssigkeit“ wird von vielen Forschern untersucht und auf unterschiedliche Art und Weise definiert. Die Studien von u.a. Charles J. Fillmore, Matti Koponen und Heidi Riggenbach haben mir bei meiner Arbeit geholfen und viele neue Aspekte gegeben. In diesem Kapitel stelle ich auch kennzeichnende Merkmale des Sprechens, hauptsächlich in Bezug auf das fremdsprachliche Output, vor. Das umfasst z.B. Reparaturen, grammatische Korrektheit und Pausen im Gespräch. Alle diese Eigenschaften haben einen Einfluss auf die Flüssigkeit.

#### **3.1 Die mündliche Kompetenz im Fremdsprachenunterricht**

Die Sprache ist eine soziale Erscheinung und ein Kommunikationsmittel. Das Erlernen einer Fremdsprache führt sowohl zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenz als auch der Handlungskompetenz. Das Erlernen einer fremden Sprache muss als soziales Lernen gestaltet werden, damit die Lernenden in verschiedenen Situationen sprachlich angemessen reagieren können. (Kolbina 2018: 1)

Eine fließende Kompetenz im Bereich Sprechen ist im Schulunterricht nicht so leicht zu erreichen, wie man vielleicht erwarten würde. Auch wenn die mündlichen Leistungen häufig im Fremdsprachenunterricht geübt werden, sind die Sprechsituationen nur selten authentisch: Die Dialoge folgen oft einem bestimmten Muster, und der Gesprächspartner ist normalerweise kein Muttersprachler der gelernten Fremdsprache. Wenn die Sprache nicht automatisiert genug ist, braucht man viel Zeit beim Sprechen, um sich das zu überlegen, was und wie man bestimmte Sachen sagen soll. Dies verursacht Pausen und Verzögerungen, was beim Sprechen weitaus deutlicher bemerkbar ist als z.B. beim Schreiben. Deswegen kann es eine unangenehme Überraschung, sogar ein Schock sein, wenn man sich zum ersten Mal mit einem Deutschen in einer deutschsprachigen Umgebung unterhält. Die Unterrichtssituationen entsprechen fast nie einer wirklichen Sprechsituation mit Muttersprachlern (einer Zielsprache). Harjanne (2006) thematisiert



die mündlichen Leistungen im Fremdsprachenunterricht in ihrer Untersuchung sehr ausführlich: Eine kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu erwerben ist ein sehr anspruchsvolles Ziel. Im Schulunterricht besteht sie weitgehend aus der Beherrschung des Wortschatzes und der Aussprache, aber auch aus elementaren grammatischen Kenntnissen (Harjanne 2006: 42). Die gesprochene Sprache steht in enger Verbindung mit verschiedenen sozialen und alltäglichen Situationen, und deren üblichste Verwendungssituation ist ein Gespräch (Harjanne 2006: 32). In einem kommunikativ gestalteten Lernprozess sind u.a. Rollenspiele und Diskussionen von großer Bedeutung. Sie sind nützlich beim Üben von verschiedenen Kommunikationssituationen, die man im Leben meistern muss. (Kolbina 2018: 1) In einer Auswahl von DaF-Lehrwerken in einer Studie von Bose & Schwarze (2015) wurden denn auch genau solche Dialoge- und Hörverstehensübungen gefunden.

Die Teilkomponenten der mündlichen Sprachkenntnisse müssen nach den Schülern und der Unterrichtssituation priorisiert werden, um angemessene Ziele stellen zu können. Laut dem GERS (2001) ist eine partielle Kompetenz ein realistisches Ziel beim Fremdsprachenlernen, wenn man eine mehrsprachige und multikulturelle Kompetenz erreichen will. Wenn man mehrere Sprachen beherrscht, ist eine der Sprachen häufig stärker als die anderen. Die Sprachkenntnisse und verschiedenen Bereiche der Sprache werden also dann oft nur teilweise beherrscht. Unter dem Aspekt des Fremdsprachenunterrichts bedeutet eine partielle Kompetenz, dass man sich nur auf bestimmte Bereiche konzentrieren kann und die wichtigsten Dinge betont. Diese Bereiche sind z.B. der sprachliche, pragmatische oder soziolinguistische Bereich, wobei deren Betonung von der Situation abhängt. Beispielsweise kann eine kommunikative Kompetenz entweder gesprochene, geschriebene, audiovisuelle, paralinguistische oder paratextualische Kompetenz bedeuten. Hier kann man auswählen, welchen Bereich man in den Mittelpunkt rücken möchte. (Harjanne 2006: 44)

Im Zusammenhang mit mündlichen Kompetenzen wird oft von *Gesprächsfähigkeit* gesprochen. Dieser Begriff bedeutet ein Zusammenspiel von mehreren verschiedenen Komponenten, wie z.B. die Situations- und Partnereinschätzung, die Fähigkeit zur Planung und Realisierung angemessener Äußerungen sowie auch Hörverstehen. Gesprächsfähigkeit ist immer kooperativ und kontextabhängig, und sie gilt schon seit langem als ein wichtiges Lernziel im Fremdsprachenunterricht. (Bose & Schwarze 2015: 11) Dazu gehört ebenfalls die Verbindung von *Sprechdenken* und Hörverstehen, also der

Zusammenhang von *meinen – sagen – hören – verstehen*. Kurz gesagt geht es hier um die folgenden Fragen: *Wie sage ich, was ich meine, so, dass andere es hören und verstehen können? Wie verstehe ich, was ich höre, so, wie der/die andere es meint?* (Bose & Schwarz 2015: 21)

Um eine mündliche Kompetenz in einer Fremdsprache zu erreichen, ist es erforderlich, dass die Gesprächskunst in einer ermutigenden Lernumgebung unterrichtet und geübt wird. Dazu gehören die kommunikative Kompetenz sowie die transaktionalen Kenntnisse als eine wichtige Teilkomponente. Die Lernenden müssen sich der typischen Züge des dialogischen Sprechens bewusst sein und das Sprechen hinreichend üben dürfen. Sie müssen auch die soziolinguistischen und kulturellen Aspekte beachten können. Verschiedene Kommunikationsstrategien wie z.B. Aufrechterhaltung und Unterbrechung eines Gesprächs und Bitten um Klärung oder Hilfe müssen geübt werden. Auch Paraphrasen, Routineäußerungen, Gestikulieren und nonverbale Ausdrücke sind von Bedeutung. Man sollte sowohl auf die sprachliche Korrektheit als auch die Flüssigkeit achten, aber die Flüssigkeit sollte betont werden. (Harjanne 2006: 43)

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Ziele des Unterrichts und des Lernens einer Fremdsprache auf den Bedürfnissen der Lernenden und der Gesellschaft beruhen sollten. Viele Studien zeigen, dass die finnischen Fremdsprachenlerner die größten Probleme durch einen begrenzten Wortschatz, durch Unsicherheit in der Kommunikation und einen Mangel an kulturgebundene kommunikative Kompetenz haben. Neben den Sprachkenntnissen gibt es auch andere Eigenschaften, die einen Einfluss auf die Bewältigung einer mündlichen kommunikativen Situation haben. Solche sind z.B. die sozialen Kenntnisse sowie die affektivischen und persönlichen Züge des Sprechers. Es ist auch zu beachten, dass die Lernenden einige Bereiche der Fremdsprache gut beherrschen, während andere Bereiche dann schwieriger für sie sind. (Harjanne 2006: 45-46)

Es ist keine Überraschung, dass die Sprachkenntnisse sich am besten während eines längeren Aufenthaltes in einem Zielsprachland entwickeln. Ein Austausch oder verschiedene Sprachkurse sind eine wunderbare Gelegenheit, die Fremdsprache grundlegend zu lernen und die mündliche Kommunikation zu verbessern. In ihrer Studie hat Ullakonoja (2011) nachgewiesen, dass sich sowohl die Flüssigkeit des Sprechens als auch die Aussprache und Intonation während eines Studentenaustausches deutlich verbessern.

Man braucht also eine authentische zielsprachige Umgebung, um das beste Resultat in der mündlichen Kommunikation in einer Fremdsprache zu erwerben. Dies ist natürlich in der Schule nicht möglich, und nicht alle nutzen die Möglichkeit eines Austausches. Eine Möglichkeit, eine authentische Sprechsituation mit einer zielsprachigen Person in der Schulumgebung zu organisieren, sind u.a. verschiedene Besuche und Gäste. Die Deutschgruppe kann z.B. eine deutschsprachige Schule besuchen, deutsche Gäste ins Klassenzimmer einladen oder sogar einen Ausflug nach Deutschland organisieren. Wenn es einen deutschsprachigen Austauschstudenten in der Schule gibt, sollten die Deutschlehrer ihn in den Unterricht einbeziehen. Auch die heutigen Medien bieten eine gute Möglichkeit, auf Deutsch zu kommunizieren. Das Internet ist voll von deutschsprachigen Videos und Chatforen, und es lohnt sich, sogar Videokonferenzen und Skype-Verbindungen mit deutschen Muttersprachlern zu verwenden.

### **3.2 Ein historischer Überblick über die Rolle mündlicher Leistungen im Fremdsprachenunterricht**

Die Erforschung der gesprochenen Sprache hat eine relativ kurze Tradition, sie ist kaum älter als 100 Jahre. Im Jahr 1899 stellte der Germanist Otto Behaghel zum ersten Mal den Unterschied zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache vor (Schwitalla 2006: 18). In der Sprachwissenschaft wurde das Interesse an den Eigenschaften der gesprochenen Sprache erst in den 1960er Jahren geweckt, als die elektronischen Hilfsmittel zur Verfügung standen. (Nyman 2009: 21-22.) Früher war die schriftliche Fähigkeit das Ziel des Unterrichts. Der Grund dafür war die vom Lateinunterricht aufgenommene Grammatik-Übersetzungs-Methode im 19. Jahrhundert, die man auch im Unterricht der neueren Sprachen verwendete. (Saleva 1993: 3.)

Im Fremdsprachenunterricht erfolgte eine kommunikative Wende Anfang der 70er Jahre statt. In deren Folge wurde die kommunikative Kompetenz ein wesentliches Lernziel. Während das muttersprachliche Niveau früher das Ziel des Fremdsprachenlernens war, gilt diese Vorstellung nicht mehr. Die kommunikative Kompetenz und Verständlichkeit spielen heutzutage die größte Rolle, und Fehler dürfen vorkommen. Sie gelten als wesentlicher Teil der Sprache des Lernenden. (Martin & Alanen 2011: 34.)

Was die Aussprache anbetrifft, haben die Forscher in diesem Bereich seit langem darüber diskutiert, ob es überhaupt möglich ist, eine muttersprachenähnliche Aussprache nach der kritischen Periode zu erreichen. Diese Frage ist jedoch unter den heutigen Aspekten des Fremdsprachenlernens weniger bedeutend. (Aho et al. 2016: 9.) Trotz der heutigen Auffassungen ist die korrekte Aussprache unter dem Aspekt der Verständlichkeit jedoch sehr bedeutend. Die Muttersprache und das Alter des Lernenden haben einen Einfluss auf die Aussprache in der Fremdsprache, und deswegen sollte die korrekte Aussprache schon von Anfang an durch Zuhören und Imitieren geübt werden. (Aho et al. 2016: 10) Im Fremdsprachenunterricht wird auch Prosodie (d.h. Betonung, Intonation usw.) unter dem Begriff Aussprache verstanden.

Die Bewertung der mündlichen Leistungen in der Schule kann entweder formativ oder summativ sein (Huhta & Tarnanen 2011: 202). Das Ziel der formativen Bewertung ist es, das Lernen durch Feedback über die Stärken und Schwächen zu unterstützen. Dies geschieht während des Lernprozesses, damit der Lernende seine Kenntnisse noch entwickeln kann. Eine summative Bewertung erfolgt dann am Ende einer Periode (z.B. eines Kurses) und fasst zusammen, wie gut der Lernende sein Lernziel erreicht hat. Zeugnisse sind typische Beispiele für eine summative Bewertung. (Huhta & Tarnanen 2011: 202)

Die Didaktik der mündlichen Kommunikation profiliert den Lernbereich also seit Mitte der 70er Jahre, und die Didaktik des Miteinander-Sprechens (bzw. Gespräche) zielt auf die Kommunikationsfähigkeiten der Schüler in der Rolle als Sprecher und als Zuhörer (Müller & Rothstein 2013: 438).

Das Verständnis von Sprechen als Miteinandersprechen beruht auf dem diskurspragmatischen Verständnis von *Kommunikation* und *Gespräch*. Kommunikation ist verbale Interaktion und sprachliches Handeln, mündliche Kommunikation ist multimodal. Sowohl der Sprecher als auch der Zuhörer nutzen für ihre Verständigungshandlungen die verbale Ebene der Sprache, die paraverbale Ebene des Sprechausdrucks und die extraverbale Ebene der Körpersprache. (Müller & Rothstein 2013: 436.)

In Finnland betonten schon die Lehrpläne der Gesamtschule und der gymnasialen Oberstufe vom Jahr 1994 die mündliche Fähigkeit der Schüler, und darauf wird heute ein noch größerer Wert gelegt. Trotz der Betonung der mündlichen Fertigkeiten in den

Lehrplänen stützt sich der Fremdsprachenunterricht in unserem Land weiterhin immer noch stark auf die Schriftlichkeit. Der kommunikative Aspekt wird im Unterricht nicht genug berücksichtigt. (Nyman 2009: 1.) Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, wird nur durch Bewusstheit der Lernenden erreicht. Besonders für die schweigsamen finnischen Deutschlernenden wäre es wichtig, dass ihnen Kenntnisse über die Unterschiede in der Pausenverträglichkeit sowie in der Unterbrechungsschwelle im Finnischen und Deutschen vermittelt werden, weil sie voneinander abweichen. (Tiittula 1987: 193)

Schon der bekannte Linguist Ferdinand de Saussure (1857 – 1913) teilte die Sprache in zwei verschiedene Teilbereiche ein: *die Sprache* und *das Sprechen* (Müller & Rothstein 2013: 436). Das bedeutet, dass Sprechen und Schreiben sich voneinander unterscheiden, was auch im Unterricht beachtet werden sollte.

Laut Lev Wygotsky (1896 – 1934) ist die Sprache das primäre Mittel des Lernens, die sowohl intellektuelle als auch soziale Bedeutung hat. Eine Sprache lernt man nur, wenn man sie verwendet. Die ursprüngliche Funktion der Sprache war es, als kommunikatives Mittel des sozialen Umgangs zu funktionieren. (Harjanne 2006: 9-10.) Die Betonung der zielsprachlichen Formen und Strukturen, eine starke Lehrerkontrolle, die Verwendung der Muttersprache und die Betonung des Schriftlichen beschränken im Unterricht die Verwendung einer Fremdsprache (Harjanne 2006: 2).

Tiittula (1987: 188-189) bespricht die Wichtigkeit der erweiterten Kenntnisse über den Kommunikationsprozess im Fremdsprachenunterricht. Die soziokulturelle Kompetenz zu beherrschen bedeutet, dass die Schüler die richtigen Sprechregeln erlernen. Dazu gehören Kenntnisse über verschiedene Sprechakte, wie z.B. Begrüßungen, Komplimente, Entschuldigungen, usw. Die Sprechregeln sind immer kulturspezifisch. Wenn man die Regeln der eigenen Muttersprache in die Fremdsprache überträgt, können Missverständnisse entstehen. Diese Kenntnisse müssen also unbedingt in Verbindung mit anderen kommunikativen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht geübt werden.

### 3.3 Die Normen der Korrektheit

Die Bewertung der mündlichen Leistungen ist im Vergleich mit den schriftlichen Leistungen gar nicht unproblematisch. Es gibt Unterschiede zwischen der gesprochenen und der schriftlichen Sprache, und die beiden haben ihre eigenen Normen, die die Korrektheit des Outputs definieren. Außerdem ist zu beachten, dass heutzutage die kommunikative Kompetenz immer mehr betont wird. Am wichtigsten ist, dass man versteht und verstanden wird, während die Korrektheit der Sprache in den Hintergrund rückt. Doch wenn man gar nicht auf die sprachliche Korrektheit achtet, wird auch die Verständlichkeit gefährdet. (Lahti 2012: 47.)

In der Bewertung der mündlichen Leistungen braucht man Normen, die die Korrektheit der Sprache definieren. Aber welche Züge der gesprochenen Sprache sollten als Fehler gelten? Lahti (2012: 50) gibt in ihrer Studie über die sprachliche Korrektheit der Schüler im Deutschunterricht ein Beispiel für die problematische Seite der Bewertung: Wenn ein finnischer Schüler umgangssprachliche Ausdrücke, die in der gesprochenen Sprache ganz normgemäß sind, z.B. während seines Austauschaufenthaltes gelernt hat, verwendet er sie auch in seiner eigenen Rede. Weil diese Ausdrücke aber in der schriftlichen Sprache nicht als korrekt gelten, muss man beim Bewerten entscheiden, ob die Sprache des Schülers fehlerhaft ist oder nicht. Es ist auch zu beachten, dass Menschen in Mittel- und Süddeutschland, Österreich und in der Schweiz auch in nicht-privaten Situationen oft mit einer abgeschwächten oder starken dialektalen Färbung sprechen, in der Schweiz sogar in vielen öffentlichen Situationen. Verschiedene Dialekte finden heutzutage immer mehr Akzeptanz. (Schwitalla 2006: 48) Deswegen sollte die Verwendung eines Dialekts akzeptabel auch im Sprechen eines Fremdsprachenlerner sein.

Auch die Aussprache kann von den schriftlichen Normen abweichen. Beispielsweise kann der Satz *Ich sehe einen schönen Palast* in gesprochener Sprache zu *Ich sehe ein schön Palast* abgekürzt werden. Normalerweise würde der Lehrer annehmen, dass der Schüler einen Fehler gemacht hat und die Akkusativkonjugation des Maskulinums nicht beherrscht. Hat der Schüler aber einen längeren Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land hinter sich, sollte der Lehrer auch dies beachten. Auch die Wortordnung im Satz kann in gesprochener Sprache von der schriftlichen abweichen. Alle diese mündlichen Beispiele würde man in schriftlicher Sprache für Fehler halten. (Lahti 2012: 51-52)

Der Einfluss der Fehler auf die Verständlichkeit ist ein weiterer Aspekt (Lahti 2017: 53). Bei grammatischer Korrektheit geht es um richtige, normkonforme Formen der Sprache. Es wird darauf geachtet, dass alles richtig formuliert wird. In dem finnischen Lehrplan wird festgestellt, dass auf dem Niveau A1.1 – A2.2 viele elementare Grammatikfehler auftreten (die Anzahl der Fehler nimmt auf jedem Niveau etwas ab). Auf dem Niveau B1.1 – B1.2 sind die Fehler noch häufig, stören aber die Verständlichkeit nicht. Trotz einiger Fehler beherrscht ein Lernender auf dem Niveau B2.1 – B2.2 die Grammatik schon gut, und vom Niveau B2.2 an kann er seine Fehler schon selbst korrigieren. So ist es auch im Niveau C1.1, und Fehler treten nur gelegentlich auf. (Lahti 2017: 52) In den finnischen Lehrplänen werden unter Grammatik sehr traditionell Phänomene und Regeln der Morphosyntax verstanden. Neben den grammatischen Strukturen werden auch Wortschatz und idiomatische Ausdrücke betont. (Lahti 2017: 53) Bei der Bewertung der Beherrschung der Grammatik sollten die grammatische Korrektheit und die Verständnisprobleme nicht miteinander vermischt werden, weil Verständnisprobleme auch von dem Rezipienten abhängig sind. Einige sind z.B. gewöhnt an bestimmte Fehlertypen, andere dagegen nicht. Dies beeinflusst die Reliabilität der Bewertung. (Lahti 2017: 54)

Alle oben genannte Züge der gesprochenen Sprache sind Fälle, die in der Bewertung beachtet werden müssen. Mehr Forschung zum Thema wird gebraucht, um die Unterschiede zwischen der gesprochenen und schriftlichen Sprache beachten zu können (Lahti 2012: 49).

Es gibt aber auch einige Faktoren, die die Bewertung unbewusst beeinflussen können. Solche sind z.B. Persönlichkeit, Geschlecht, Alter, Status oder kultureller Hintergrund des Schülers oder des Lehrers. (Huhta 1993: 191) Diese Faktoren sollten keinerlei Einfluss auf die Bewertung haben, und deswegen müssen die Lehrer sich dessen bewusst sein.

Auch verschiedene Testmethoden können die Bewertung beeinflussen. In einem Interview z.B. kann es manchmal schwierig sein zu unterscheiden, ob die Schüler gute mündliche Sprachkenntnisse haben, oder ob sie nur so bekannt mit Interviews als Testmethode sind und deswegen die Prüfung gut bestehen. (Huhta & Suontausta 1993: 228-229)

### 3.4 Die Definition von Flüssigkeit des Sprechens

Die Flüssigkeit ist ein Begriff, der nicht leicht zu definieren ist. „Fließendes Sprechen ist Bewegung, die nicht unterbrochen wird“, stellt z.B. Nyman (2009: 32) in seiner Untersuchung fest. Der Begriff *Bewegung* ist eng mit der Flüssigkeit verbunden: In vielen verschiedenen Sprachen heißt *flüssig* oder *fließend* etwas, dass mit genau „fließen“ oder „rennen“ zu tun hat. (Koponen & Riggenbach 2000: 6-7). Doch was man unter Flüssigkeit versteht, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Zu Beginn ist es wichtig zu unterscheiden, *wie* die Menschen sprechen und *wie gut* sie sprechen. Die Fähigkeit, in einer Sprache durchzukommen, verlangt sowohl *Produktion* als auch *Rezeption*. (Fillmore 1979: 92) Unten werden einige verschiedene Aspekte vorgestellt.

Flüssigkeit bedeutet eine Skala von akustisch-phonetisch-temporalen Eigenschaften im natürlichen Sprechen. Sie wird als „kontinuierlich, fließend, eben und frei von übermäßigen Pausen oder Verzögerungen“ verstanden. (Koponen & Riggenbach 2000: 8.) Der Begriff *flüssig* im Zusammenhang mit Sprechen wird typisch mit Nicht-Muttersprachlern verbunden, während Muttersprachler eher für *eloquent* oder *aufrechtig* gehalten werden (Koponen & Riggenbach 2000: 9).

In den Untersuchungen von Lehtonen et al. (1977: 20-21) wird die Flüssigkeit unter drei verschiedenen Perspektiven betrachtet: dem linguistischen, psychologischen und soziolinguistischen. Sie wird oft durch die Perspektive des Zuhörers betrachtet. Das bedeutet, dass deren interaktionaler Aspekt betont wird. Weil der Zuhörer in diesem Definitionstyp die Flüssigkeit beurteilt, sollte ein fließender Sprecher kaum phonologische, phonetische oder syntaktische Fehler machen. (Lehtonen et al. 1977: 20-21). Diese Beschreibung von Flüssigkeit ist recht fragwürdig, weil auch fehlerhaftes Sprechen verständlich und flüssig sein kann. Die Beschreibung lässt vermuten, dass nur ein fast muttersprachliches Niveau als fließend gilt.

Die Definition der Flüssigkeit bei Fillmore (1979) ist dagegen ganz anders als die von Lehtonen et al. (1977). Laut Fillmore gibt es viele Möglichkeiten zu sagen, ob jemand fließend spreche oder nicht. Die Flüssigkeit des Sprechens kann bei einem Individuum in verschiedenen Redesituationen und bei verschiedenen Themen variieren. In Fillmores Studie wird festgestellt, dass ein fließender Sprecher nur wenige Pausen macht. Auf die semantische und syntaktische Beherrschung der Sprache und sachgemäße Äußerungen in



vielen unterschiedlichen Zusammenhängen wird ebenfalls ein großer Wert gelegt. (Fillmore 1979: 92-93.)

In seiner Studie wird Flüssigkeit in vier verschiedene Ebenen eingeteilt:

1) Die Fähigkeit, lange mit nur wenigen Pausen zu sprechen, und die Zeit mit Sprechen füllen zu können.

2) Die Fähigkeit, kohärente, wohlüberlegte und „semantisch dichte“ Sätze zum Ausdruck zu bringen.

3) Die Fähigkeit, geeignete und zweckentsprechende Sachen im weiten Kontext sagen zu können.

4) Die Fähigkeit, eine Sprache kreativ (z.B. witzig, metaphorisch) zu verwenden. (Fillmore 1979: 92-93)

Die Flüssigkeitsdefinition vom GERS (2001) ist in dieser Arbeit von großer Bedeutung, weil die finnischen Lehrpläne darauf beruhen. Die Definition lautet: *„die Fähigkeit zu artikulieren, weiterzusprechen und damit zurechtzukommen, wenn man an einen toten Punkt gelangt“* (GERS 2001: 128). Die Flüssigkeit wird als mühelose, fließende Rede ohne ungewöhnliche Pausen oder Verzögerungen definiert. In der Untersuchung von Koponen & Riggenbach (2000: 7-8) wird ebenfalls ein pädagogischer Aspekt der Flüssigkeit vorgestellt. Eine pädagogischorientierte Perspektive enthält eine Nebeneinanderstellung zwischen Klassenzimmeraktivitäten, die entweder „flüssigkeitsorientiert“ oder „fehlerlosigkeitsorientiert“ sind. Die erstgenannte Perspektive ermutigt die SchülerInnen zum spontanen Sprachgebrauch, während sich die Letztgenannte auf die Korrektheit der Sprache fokussiert.

Einen interessanten Aspekt zum Thema Flüssigkeit bringt ebenfalls Tiittula (1987: 1-3, 53) in ihrer Studie an. Während auch sie feststellt, dass lange Pausen oft als peinlich empfunden werden, überlegt sie, ob Flüssigkeit in verschiedenen Kulturen auf verschiedene Weisen definiert werden kann. Zum Beispiel erwähnt Tiittula den Mythos „des schweigenden Finnen“. Es wird oft behauptet, dass die Finnen sehr schweigsam sind und nur wenig sprechen. Folglich ist es möglich, dass man in Finnland lange Pausen, die beispielsweise in der anglo-amerikanischen Kultur als peinlich gelten, gar nicht für nicht-fließend halten würde.

Selbst werde ich in meiner Analyse die Verständlichkeit der Kommunikation betonen: Wenn die Fehler die Verständlichkeit nicht stören (d.h. wenn man versteht und verstanden wird) und die Schüler keine bemerkbaren Probleme bei der Wortsuche (bzw. keine langen, ungrammatischen Pausen, Verzögerungen oder Verständnisprobleme) haben, halte ich ihre Äußerung für flüssig. Dabei verwende ich als Untersuchungsmethode eine Bewertungsskala (1-5), siehe dazu unten mehr. Meine Flüssigkeitsbewertungen beruhen auf den Beschreibungen des finnischen Lehrplans (POPS 2004), der sich auf den GERS stützt. Statt des heutigen Lehrplans (POPS 2016) verwende ich den Lehrplan aus dem Jahr 2004, weil er während der Videoaufnahmen des Hy-Talk-Projekts gültig war, und auch die Taxatoren haben ihre Bewertungen nach dem damaligen Plan vorgenommen.

Das Lernziel des Fremdsprachenunterrichts in der Schule ist heute nicht mehr fehlerfreies Muttersprachlerniveau, sondern die oben genannte Gesprächs- und Kommunikationsfähigkeit. Das Ziel wird erreicht, wenn man in der Zielsprache ohne größere Schwierigkeiten durchkommt. Bei der Bewertung der Flüssigkeit in verschiedenen Situationen wäre es auch sinnvoll zu definieren, für welchen Zweck man die Sprache braucht.

### **3.5 Charakteristische Züge der Sprache eines Fremdsprachenlernenden**

Der Linguist Larry Selinker hat den Begriff *Interimssprache* in den 70er Jahren geprägt (LSA Linguistics). Interimssprache bedeutet die Sprache eines Fremdsprachenlernenden, und sie ist meistens fehlerhaft und voll von Ausdrücken der Muttersprache. Die fehlerhafte Übertragung von muttersprachlichen Ausdrücken in die Zielsprache nennt man *Interferenz*. Traditionell wird Interferenz als negativer Transfer gesehen, aber wie oben gesagt, sieht man das heutzutage etwas anders. In der heutigen Betrachtungsweise gelten Fehler als ein wesentlicher Teil der Interimssprache. Die Interimssprache eines Individuums verändert und entwickelt sich aber ständig. Der Lernende entwickelt seine Sprachkenntnisse hin zu einem immer höheren Niveau. Gleichzeitig nimmt die Anzahl der Fehler ab. Typisch für Interimssprache ist aber auch manchmal die sprachliche *Fossilierung*. Das ist der Fall, wenn die Entwicklung der Interimssprache aufhört oder zurückbleibt, zumindest vorübergehend. (Martin & Alanen 2011: 34.)

### 3.6 Sprechtempo, Pausen und Verzögerungen im Gespräch

Das Sprechtempo eines Individuums kann entweder schnell oder langsam sein. Wie man es empfindet, hängt sowohl von der Sprechproduktion einer Person als auch von der Wahrnehmung des Zuhörers ab. Auch unsere Erwartungen haben einen Einfluss auf der Wahrnehmung des Sprechtempos. Wenn man viele neue Informationen in kurzer Zeit aufnimmt, kann das Tempo weit schneller wirken, als es wirklich ist. Deshalb klingen z.B. Fremdsprachen oft sehr schnell, auch wenn der Sprecher eigentlich in einem ganz normalen Tempo spricht. (Szczepek 2011: 122)

Wie schnell verschiedene Sprachen sind, hängt von der Anzahl der Silben, die man pro Sekunde im Gespräch mit normalem Tempo produziert, ab (Szczepek 2011: 140). Bei normalem Tempo sprechen die Deutschen ca. 2,5 Wörter pro Sekunde, also ca. 15 Phoneme oder 5 bis 6 Silben (Schwitalla 2006: 27).

In einer Studie von Fenk-Oczlon und Fenk (2010) werden 51 verschiedene Sprachen und ihre Sprechtempos miteinander verglichen. In einer Skala von 4 bis 10,99 Silben pro Intonationseinheit war eine der schnellsten Sprachen Japanisch mit 10,23 Silben, während die langsamste Sprache, Thai, nur 4,64 Silben produzierte. Überraschend war, dass Finnisch (6,73) tatsächlich schneller als Deutsch (5,50) gesprochen wird. (Fenk-Oczlon & Fenk 2010) Trotzdem wird die finnische Sprechkultur als schweigsam und ruhig beschrieben und das Schweigen gilt als normal und gar nicht negativ (Poutiainen 2007: 25), während die Deutschen im Gegenteil als kommunikationsstark charakterisiert werden (Presseportal / Köcher 2009). Da die Finnen als schweigsam beschrieben werden, sind sie auch mehr geneigt zu verschiedenen Konfliktvermeidungsstrategien in Gesprächen als die kommunikationsstarken Deutschen (Lenk 1995: 216). Eine andere Eigenschaft des Finnischen, die wohl einen akustischen Einfluss auf die von Finnen gesprochenen Fremdsprachen hat, ist das sogenannte „Knarren“ der Stimme, das die Stimmhaftigkeit vermindert (Aho et al 2016: 43). Finnisch wird auch etwas tiefer gesprochen als viele andere Sprachen. Die durchschnittliche Tonhöhe einer finnischen Frau ist etwa 200 Hz (vgl. finnischer Mann 100 Hz), während eine mitteleuropäische Frau auf einer Tonhöhe von 250 Hz spricht. (Aho et al 2016: 21)

Pausen und Verzögerungen sind ein natürlicher Teil des Sprechens, aber deren Anzahl ist eng mit der Flüssigkeit verbunden (Szczepek 2011: 162). Pausen sind ein komplexes kognitives Phänomen. Die Planung des Gesprächs ist ein zentraler Anlass für Pausen,

doch nicht alle Pausen deuten auf die Planung des Gesprächs hin. Pausen nach einem Sprecherbeitrag bis zu einer Sekunde werden als nicht problematisch gesehen, aber können Probleme verursachen, wenn man mit einer Person aus einer anderen Kultur spricht, weil er/sie möglicherweise längere oder kürzere Pausen gewöhnt ist. (Schwitalla 2006: 76)

Pausen bedeuten nicht immer eine Verzögerung des Sprechens, letztere werden Haltepausen genannt. Es gibt auch Auslaufpausen, die eine segmentierende Funktion haben. Neben Zeitabschnitten, in denen nicht gesprochen wird, entspringen Pausen auch unterschiedlichen sprecherischen Bedürfnissen. Pausen können nach ihrem Motiv in physiologische, kognitive und kommunikative Pausen unterteilt werden. Sie können auch in ungefüllte und gefüllte Pausen eingeteilt werden. In ungefüllten (auch stillen) Pausen wird gar nicht gesprochen, während in gefüllten Pausen ein Ton (äh, öh, mm) geäußert wird. Die gefüllten Pausen deuten häufig auf Verzögerungen hin, also Situationen, wo der SprecherIn mehr Zeit braucht, er aber seine Sprecherrolle noch behalten möchte. Diverse Pausen erfüllen verschiedene kommunikative Funktionen, sie sind also ein untrennbarer Teil des freien Gesprächs und der mündlichen Sprachproduktion. (Schwitalla 2006: 76.) Sie sind ebenfalls eine wichtige Faktor beim Rollenwechsel (von Sprecher und Zuhörer) im Gespräch. Durch Pausen zeigen die SprecherInnen, dass sie das Rederecht an einen anderen Sprecher abtreten wollen. Als Signale zum Rollenwechsel dienen daneben auch u.a. Intonation, Fragen, Partikel, Gestik, Mimik oder Körperhaltung. Die Rollenwechsel in finnischen und deutschen Gesprächen unterscheiden sich voneinander prinzipiell nicht. (Lenk 1995: 209)

Dass das häufige Vorkommen von ungrammatischen Pausen beim spontanen Sprechen in enger Verbindung mit der mangelhaften Planung des Gesprächs steht, kommt ebenfalls in der Studie von Tiittula (1987: 50) vor: Die Verfasserin stellt eine Untersuchung von Goldman-Eisler aus dem Jahre 1968 vor, in der er feststellt, dass ungrammatische Pausen besonders beim zögernden Sprechen vorkommen, während sie beim fließenden Sprechen meistens zwischen strukturellen Einheiten liegen.

Beachtenswert in Bezug auf Pausen ist auch der kulturelle Hintergrund des Individuums, wie schon oben erwähnt: Zwei Personen aus verschiedenen Kulturen können unterschiedliche Erwartungen in Bezug auf Pausen haben, was häufig zu Problemen führt. Wenn der „schnellere“ Sprecher seinen Gesprächsschritt beendet, wartet er seine

„normale“ Pausendauer. Wenn er keine Reaktion innerhalb dieser Zeit hört, denkt er, dass er fortfahren soll. Da hat aber der „langsamere“ Sprecher seine „normale“ Zeitspanne gewartet, die eine längere Pause ist als die des anderen. Er kann leider nicht zu Wort kommen, wenn der schnellere Sprecher schon fortfährt. (Tiittula 1987: 190) Längere Pausen bedeuten also nicht automatisch, dass jemand nicht flüssig spricht. Sie sind eng mit der Kultur verbunden.

### **3.7 Selbstkorrekturen der Fremdsprachenlerner**

Kennzeichnend für mündliche Kommunikation und Gespräche sind verschiedene Wiederholungen, Neuformulierungen und andere Korrekturen (Vesalainen 2012: 7). Gesprochene Sprache kann nicht auf dieselbe Weise korrigiert werden wie schriftliche Sprache. In der gesprochenen Sprache kommen verschiedene Probleme im Bereich vom Sprechen, Hören und Verstehen vor, und die Situationen sind immer interaktiv. Auch Zeitdruck kann das Sprechen verkomplizieren. Die Flüssigkeit eines Gesprächs hängt von beiden Parteien der Kommunikation ab. Alle diesen Faktoren führen manchmal zu Reparaturen, die nicht nur für Fremdsprachenlerner typisch sind: Auch Muttersprachler machen Fehler und müssen sich korrigieren, und die Korrekturen sind nicht unbedingt ein Zeichen von mangelhaften Sprachkenntnissen. Doch kommen sie häufig in den Gesprächen der Fremdsprachenlerner vor, wenn ihre Sprachkenntnisse noch nicht automatisiert genug sind. Die Anzahl der Korrekturen steht oft mit der Flüssigkeit in Verbindung (Vesalainen 2012: 7-9).

Es gibt vier verschiedene Reparaturtypen: die selbstgemachten Reparaturen (Selbstreparaturen) und die von dem anderen Gesprächspartner gemachten Reparaturen (Fremdreparaturen). Beide Reparaturen können auch entweder aus eigener Initiative oder aufgrund der Initiative des anderen vorgenommen werden. Selbstreparaturen sind weitaus üblicher als Fremdreparaturen. (Vesalainen 2012:10.) Die gewöhnlichsten Fehler sind grammatikalische, lexikalische und soziolinguistische Fehler. Der Sprecher korrigiert nicht alle seine Fehler. Nur wenn es zu einem Problem kommt, versucht er sein Output umzuformulieren. Die zwei weiteren Typen von Reparatur sind der anaphorische und kataphorische Typ. Der anaphorischen Reparatur geht häufig eine Pause oder ein anderer Korrekturindikator voran, wie z.B. eine Neuformulierung. Bei der kataphorischen Reparatur wird nichts neuformuliert. Es handelt sich u.a. um die sogenannte Wortsuche

und sie wird durch Verlängerung des Lautes, Pausen oder Zögern ausgedrückt. (Vesalainen 2012:11.)

In ihrer Untersuchung im Rahmen des TAITO-Projekts bemerkte Vesalainen, dass die häufigsten Fehler der Studenten lexikalische Fehler waren. Das bedeutet, dass sie Schwierigkeiten mit dem deutschen Wortschatz hatten. Die Studenten konzentrierten sich mehr auf die lexikalischen Probleme als z.B. grammatikalische Fehler, weil der Wortschatz natürlich wichtig und wesentlich im Gespräch ist. (Vesalainen 2012:13) Im Bereich der Grammatik hatten die Studenten die meisten Probleme bei der Verbkonjugation, dem Genus, der richtigen Präposition oder dem Kasus (Vesalainen 2012:15). Andere Fehler, die in der Untersuchung vorkamen, waren Wiederholungen, Neuformulierungen, Ergänzungen und Wortsuche.

Erfolgreiche Selbstreparaturen helfen bei der Automatisierung der Sprachverwendung, besonders wenn der Sprecher Unterstützung von seinem Sprechpartner bekommt. Das führt zu besseren Kenntnissen der mündlichen Fähigkeit, weil das Lernen interaktiv ist. Diese Theorie ist ein gutes Beispiel für Wygotskys *Zone der proximalen Entwicklung*. (Vesalainen 2012:20) Laut GER steht die Anzahl der Reparaturen in Verbindung mit den Sprachkenntnissen: Je weniger Reparaturen, desto bessere Sprachkenntnisse. Die Reparaturen stören die Flüssigkeit, und sie gelten als ein negatives Phänomen. Es ist natürlich zu beachten, dass die Reparaturen individuell sind, und nicht alle mit den Sprachkenntnissen zusammenhängen. (Vesalainen 2012:21)

Laut GERS kann sich ein Lernender vom Niveau B2 an selbst korrigieren, doch diese Feststellung ist ziemlich fragwürdig. Meiner Meinung nach können die Lernenden sich schon früher in gewissen Situationen korrigieren, und das Niveau B2 ist schon recht fortgeschritten.

### **3.8 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen**

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) hat zwei Hauptziele: Erstens will er „Praktiker aller Art im Sprachenbereich, einschließlich der Lernenden selbst, ermutigen, über alle Fragen des Fremdsprachenunterrichts nachzudenken“. Zweitens will er „für Sprachenlernende und Sprachenlehrende umfangreiche Empfehlungen vorlegen, die den Spracherwerb, die Sprachverwendung

und die Sprachkompetenz von Lernenden bedarfsorientiert, transparent und vergleichbar machen soll.“ (GERS 2001: 12, 19-20.)

Mithilfe des GERS können die Kenntnisse und Fortschritte des Lernenden genauer definiert werden als mit z.B. schulischen Noten (Nyman 2009: 6). Der Rahmen wird in sechs Hauptniveaus, A1/A2, B1/B2 und C1/C2, geteilt, die nicht mit den A1-, A2-Sprachen (usw.) der Schulen zu verwechseln sind. Das Niveau A1 bzw. A2 bedeutet eine einfache und elementare Sprachverwendung. Im Niveau B1 bzw. B2 kann man die Sprache schon selbstständig im Alltag verwenden. Der Beherrscher des Niveaus C1 bzw. C2 ist schon sehr kompetent, und seine Sprachkenntnisse ähneln fast denen eines Muttersprachlers. Doch es gibt auch Probleme bei den Bewertungsbeschreibungen des GERS: Die Beschreibungen der Lernfortschritte sind nicht immer nachvollziehbar und wiederholen sich auf verschiedenen Niveaus (Bose & Schwarze 2015: 6).

## 4. Die Analyse

In dem Analysenteil betrachte ich sowohl die mündlichen Leistungen von Schülern in der siebten Klasse in verschiedenen Gesamtschulen als auch die Leistungen von Gymnasiasten in verschiedenen gymnasialen Oberstufen (im Jahr 2008) im Großraum Helsinki. Die Identitäten der Schüler bzw. Gymnasiasten und die Namen der Gesamtschule bzw. der gymnasialen Oberstufen, die ich in meiner Analyse verwendet habe, sind aus forschungsethischen Gründen geheim zu halten. Deshalb werden die Namen der Schulen nicht erwähnt, und in den Transkriptionen sind die Schüler bzw. Gymnasiasten mit einem Pseudonym bezeichnet.

Das Material des Hy-Talk-Projekts, das ich in meiner Analyse verwende, besteht aus Videoaufnahmen und Transkriptionen samt Bewertungen durch mehrere Taxatoren. Die fünf Taxatoren, die die mündlichen Leistungen der Gesamtschüler bewertet haben, arbeiteten alle als Deutschlehrer (sowohl in Gesamtschulen, gymnasialen Oberstufen oder an Universitäten) in Finnland und hatten Finnisch als Muttersprache. Sie waren erfahrene Lehrer: Jede(r) Taxator(in) hatte Unterrichtserfahrung von zumindest acht Jahren, welches eine wichtige Voraussetzung beim Auswählen geeigneter Personen war. Vor den Bewertungssituationen wurde für sie noch eine ergänzende Ausbildung zum Thema Bewertung der mündlichen Leistungen veranstaltet. Sie durften auch die Situation im Voraus üben. Den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen hatten sie alle früher in ihrer Arbeit verwendet und kannten die verschiedenen Bewertungsskalen ausführlich. Die Bewertungskriterien für die mündlichen Leistungen basierten auf dem damaligen Lehrplan der Gesamtschule (POPS 2004) oder der gymnasialen Oberstufe (LOPS 2003). In der Bewertung konzentrierten sich die Taxatoren auf die sprachliche Korrektheit, die Flüssigkeit, die Aussprache und den Umfang des Wortschatzes. Es war auch wichtig, dass die Schüler die Aufgabenstellung befolgten. In der Bewertungssituation füllten die Taxatoren ein Formular aus, in dem sie alle die oben erwähnten Teilbereiche bewerteten.

In der Testsituation erfüllen die Schüler und die Gymnasiasten mündliche Aufgaben und führen Dialoge mit ihrem Partner/ihrer Partnerin, sie folgen dabei gewissen Instruktionen



(siehe Anhang 1). Am Anfang der Aufgabe „wärmen“ sie sich mit einer nativen Deutschsprecherin auf, bevor sie ihre Fragen beantworten.

In der Analyse der Flüssigkeit der Schüler und Gymnasiasten folge ich sowohl der Definition von Fillmore (1979: 92-93) (*die Flüssigkeit des Sprechens kann bei einem Individuum in verschiedenen Redesituationen und bei verschiedenen Themen variieren. Ein fließender Sprecher macht nur wenige Pausen.*) als auch den Skalen des GERS (2001), weil sie auch von den Taxatoren verwendet worden ist. Was die Bewertungen des GERS anbetrifft, habe ich sowohl GERS 2001 als auch die finnischen Lehrpläne (POPS 2004 / LOPS 2003 sowie EDU.fi) im Internet verwendet.

Es ist hier wichtig zu beachten, dass diese Schüler kurz über sich selbst, ihre Umgebung und alltägliche Sachen erzählen können. Man kann noch nicht verlangen, dass sie über alle mögliche Themen sprechen könnten. Auch unter dem Aspekt des Unterrichtes ist es sinnvoll, mehr Wert auf die Flüssigkeit des Sprechens als auf die grammatische und semantische Korrektheit zu legen. Verständlichkeit und flüssige Kommunikation sind in meiner Analyse am wichtigsten. Nachdem ich meine eigene Bewertung vorgenommen habe, vergleiche ich sie noch mit den Definitionen des GERS (2001), und zwar mit jenen in Bezug auf das Sprechen, das Hörverstehen, die mündliche Interaktion, die nonverbale Kommunikation und die kommunikativen und sprachlichen Prozesse, weil sie alle zusammen einen Einfluss auf die Flüssigkeit haben.

#### **4.1 Die Methode in der Bewertung**

Bei der Bewertung der mündlichen Leistungen werde ich in dieser Arbeit eine Fünfer-Skala (1-5) als Methode verwenden, die ich mithilfe des GERS entwickelt habe (GERS 2001: 92-95, 101-104, 110-113, 157-166). Da bedeutet 5 am flüssigsten und 1 am wenigsten flüssig. Unten werden die Noten noch genauer beschrieben. In der Bewertung betone ich die Flüssigkeit und die Verständlichkeit der Kommunikation. Die Hauptsache ist, dass der/die RezipientIn versteht, was der/die SprecherIn sagen will (bzw. dass der/die SprecherIn sich auf Deutsch verständlich machen kann). Die grammatische Korrektheit des Sprechens wird ebenfalls betrachtet, aber auf Fehler wird nicht zu viel Wert gelegt, solange sie die Verständlichkeit nicht stören. Ich habe diese Bewertungskriterien ausgewählt, weil sie auch das Lernziel des Fremdsprachenunterrichts in den finnischen

Schulen sind (bzw. den Kriterien des GERS entsprechen), und muttersprachliches Niveau nicht erwartet wird. Kommunikations- und Gesprächsfähigkeit sowie Plurilingualismus werden in den heutigen Lehrplänen betont (GERS 2001: 23, Bose & Schwarze 2015: 11).

Hier wird die Bewertungsskala noch genauer beschrieben:

1 = Der/die SprecherIn beherrscht einen sehr beschränkten Wortschatz und braucht viel Hilfe beim Sprechen. Hilfssprachen oder sogar die eigene Muttersprache wird so viel verwendet, dass es die Verständlichkeit des Sprechens stört. Die Anzahl der grammatischen Fehler ist bemerkenswert und stört die Verständlichkeit. Lange Pausen und Verzögerungen treten wegen sprachlicher Schwierigkeiten auf, und manchmal kann der/die SprecherIn nicht weitersprechen, gelangt also „an einen toten Punkt“. Die Aussprache ist undeutlich und schwer zu verstehen, und es gibt ebenfalls Schwierigkeiten beim Hörverstehen.

2 = Der/die SprecherIn beherrscht einen beschränkten Wortschatz und muss sich oft auf Hilfssprachen und Gestikulieren stützen. Elementare grammatische Fehler treten auf, und manchmal stören sie die Verständlichkeit etwas. Lange Pausen und Verzögerungen sind häufig. Die Aussprache hat manchmal muttersprachliche Eigenschaften. Der wichtigste Unterschied zwischen 1 und 2 ist die Fähigkeit, weiterzusprechen, wenn man an einen toten Punkt gelangt, entweder mit Hilfssprachen oder durch Gestikulation, damit die Kommunikation nicht völlig unterbrochen wird. Schwierigkeiten können manchmal beim Hörverstehen auftreten.

3 = Der/die SprecherIn hat einen ausreichend großen Wortschatz, damit er/sie über sich selbst, seine/ihre Umgebung und andere alltägliche Sachen ganz mühelos erzählen kann. Bei Schwierigkeiten kann er/sie hilfssprachliche Wörter verwenden. Pausen und grammatische Fehler treten immer noch im Gespräch auf, aber sie stören die Flüssigkeit oder die Verständlichkeit nicht. Die Aussprache ist deutlich und verständlich. Hörverstehensschwierigkeiten gibt es nur selten.

4 = Der/die SprecherIn spricht fließend ohne größere Schwierigkeiten und beherrscht einen großen Wortschatz. Wichtige Wörter und Ausdrücke fallen ihm/ihr schnell ein, und zufällige Fehler stören die Verständlichkeit nicht. Pausen und Verzögerungen treten auf, wenn der/die SprecherIn über etwas genauer nachdenken muss, aber diese Pausen sind nicht störend oder auffallend. Die Aussprache ist sehr deutlich und verständlich, und Hörverstehen verursacht keine Probleme.

5 = Der/die SprecherIn spricht fließend und macht nur selten grammatische Fehler, die er/sie oft auch selbst korrigieren kann. Pausen und Verzögerungen sind ein natürlicher Teil des Sprechens und unterscheiden sich nicht bemerkenswert von denen eines Muttersprachlers. Auch auf Niveau 5 darf man seine/ihre Herkunft zeigen, bzw. obwohl die Aussprache sehr gut ist, muss sie nicht völlig akzentfrei sein. Auch Fehler sind erlaubt, aber sie dürfen die Verständlichkeit nicht stören oder zu häufig vorkommen. Hörverstehen ist kein Problem.

Ein Problem bei der Bewertung der mündlichen Leistung im Hy-Talk-Material ist es, dass die SchülerInnen und GymnasiastInnen nur miteinander sprechen müssen. Das Problem ist, dass die beiden PartnerInnen Finnisch als Muttersprache haben, und das hat einen Einfluss auf den Vorlauf des Gesprächs. Die Situation ist nicht sehr authentisch, weil sie bestimmten Anweisungen folgen müssen und einander besser durch muttersprachliche Eigenschaften (Intonation, Aussprache, Sprechtempo, Hilfssprachen usw.) verstehen können. Aus einer zielsprachlich orientierten Perspektive wären die Ergebnisse des Projekts zuverlässiger, wenn die Lernenden das Gespräch mit einem/einer deutschen Person führen würden, und ganz spontan ohne Anweisungen. So könnte man wirklich feststellen, wie gut sie Deutsch sprechen und verstehen können. Das Ziel des Unterrichts ist ja die Kommunikationsfähigkeit mit echten Deutschsprachigen, nicht mit anderen Finnen. Zu Beginn wärmen sie doch das Sprechen mit einer deutschen Frau auf, aber das reicht nicht, um etwas über die wirklichen Sprachkenntnisse zu sagen. Schwitalla (2006: 20) meint jedoch in seiner Untersuchung, dass die Antwort auf die Frage, welchen Grad von „Natürlichkeit“ man fordern soll, vom Untersuchungsziel abhängt. In einer Analyse wie in dieser Arbeit reicht ihm zufolge *das Kriterium „Spontaneität“ im Sinne nicht vorher festgelegter Formulierungen*, und eine solche Spontaneität kann auch in arrangierten Gesprächssituationen gegeben sein.

## **4.2 Die mündlichen Leistungen der GesamtschülerInnen**

Ich habe zwei Paare, also insgesamt vier Schüler der Gesamtschule, ausgewählt, und analysiere jetzt die Flüssigkeit, Fehler und Reparaturen in ihren Gesprächen. Die Gesamtschüler lernen Deutsch seit vier bis fünf Jahren als A2-Sprache. Sie sollten am Ende der sechsten Klasse das GERS-Niveau A1.3 in allen Bereichen der Sprachkenntnisse (außer Schreiben A1.2) beherrschen (POPS 2014: 226-227). Laut dem

finnischen Lehrplan bedeutet das, dass auch beim einfachen Sprechen viele elementare Grammatikfehler auf diesem Niveau auftreten (Lahti 2017: 52). Auf A1-Niveau kann man mündlich mit einfachen Worten und Redewendungen über Menschen und Orte erzählen (GERS 2001: 93.)

Was die Sprachkenntnisse betrifft, beherrschen die zwei Paare Deutsch nicht gleich gut. Das erste Paar spricht deutlich fließender als das zweite.

#### **4.2.1 Das erste Paar: Mikko und Marko**

Das erste Beispielpaar, Mikko und Marko, sprechen munter und flüssig miteinander, besonders Mikko. Sie haben keine Verständnisschwierigkeiten in dem Gespräch mit der deutschen Frau am Anfang der Aufnahme. Einige grammatische Fehler und Wortsuche kommen im Dialog vor, aber sie sind kein Hindernis für das Verstehen. Verzögerungen, gefüllte Pausen und Wiederholungen sind ganz häufig, stille Pausen gibt es weniger. Sie machen also viele kataphorische Reparaturen.

Die sechs Taxatoren haben bewertet, dass Mikko das Sprachniveau A2.1 – B2.1 (Durchschnittswert B1.1) beherrscht (die einzelnen Taxatoren haben unterschiedliche Einstufungen vorgenommen). Er hat das Ziel des Lehrplans also viel besser erreicht als für die Note 8 (gut) nötig wäre. Im Bereich des Sprechens bedeutet B1 ein relativ fließendes Sprechen über bekannte Sachen, für die man sich selbst interessiert (GERS 2001: 93).

Die Sprachkenntnisse von Marko wurden auf dem Niveau zwischen A1.3 und B1.2 (Durchschnittswert A2.2) bewertet. Er hat das Ziel des Lehrplans also auch sehr gut erreicht. Laut GERS (2001) kann man auf dem Niveau A2 mit Hilfe kurzer und einfacher Äußerungen über alltägliche Sachen erzählen. Man kann auch beschreiben, was einem gefällt oder nicht gefällt. (GERS 2001: 93.)

Trotz einiger grammatischer Fehler im Gespräch korrigieren Mikko (S1) und Marko (S2) sich nur selten. Unter dem Aspekt der Flüssigkeit wäre das vielleicht auch nicht nötig, wenn die Korrektheit der Sprache nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, weil sie sonst sehr fließend sprechen und es keine Verständnisschwierigkeiten gibt. Ich nehme an, dass die Jungen sich nicht korrigieren, weil sie sich der Fehler vielleicht nicht immer bewusst sind. Die meisten Fehler sind Kasusfehler (Präposition + Akkusativ/Dativ), und

in der siebten Klasse haben die A2-Lerner solche grammatischen Phänomene normalerweise noch nicht intensiv geübt.

In dem folgenden Ausschnitt will Mikko fragen, wo die Toilette liegt. Er fängt mit *das ba* an, dann korrigiert er das Wort zu *toilet*. Es ist nicht klar, ob er zuerst das deutsche Wort *Bad* oder *Badezimmer* oder das englische *bathroom* verwenden wollte. Er hat schließlich *Toilette* mit dem englischen *toilet* verwechselt:

006 S1: äh es war okay (--) s=ää:h ä:h wo ist das ba ((schmunzelt))  
 007 äh toilet

Im folgenden Beispiel versucht Mikko, die eigene Verbkonjugation zu korrigieren. Er will wohl sagen, dass er Lübeck und Frankfurt besucht hat, verwendet aber das Verb *leben* (später wird klar, dass er nur zwei Wochen dort verbracht hat). Zuerst beugt er es korrekt (*gelebt*), obwohl seine Aussprache dem Verb *geliebt* sehr ähnelt. Hier ist jedoch anzunehmen, dass er das Verb *leben* statt *lieben* meint. Am Ende korrigiert er die Konjugation trotzdem falsch, zu *geleben*:

093 S3: ich komme aus hamburg hamburg  
 094 S1: hamburg  
 095 S2: [(ja)  
 096 S3: [ja  
 097 S1: aah (--) ja ich habe in=ääh lübeck und frankfurt (--) ge=äh  
 098 [liebt <AA> (äh)=geleben da  
 099 S3: [ach so: ach so

Im folgenden Auszug korrigiert Mikko selbstständig seine Aussprache. Er bemerkt gleich, dass er das Wort *schön* mit stimmhaftem S ausspricht, und korrigiert den Laut sofort zum richtigen Sibilanten:

057 S3: und warum kuusisaari  
 058 S1: ääh kuusisaari ist sehr sö schön platz und=ääh ich wohne da  
 059 ((schmunzelt))

Im folgenden Beispielsatz überlegt Marko, welche Präposition er verwenden sollte. Nach zwei gescheiterten Anfängen findet er die richtige Antwort:

001 S2: öh was machen wir in (-) zu öö am abend

In den folgenden Ausschnitten kommen Beispiele für die Verwendung einer Hilfssprache vor, die Luukkonen (2015: 42) in ihrer Untersuchung erwähnt. Wenn das richtige deutschsprachige Wort einem nicht einfällt, ist es möglich, ein Wort einer anderen Sprache zu verwenden. Weil auch der gegenwärtige Lehrplan die kulturelle und sprachliche Vielfalt einschließlich des Respekts vor allen Sprachen betont (POPS 2014: 127), wird die Verwendung von anderssprachigen Hilfwörtern nicht mehr als negatives Phänomen gesehen. Der Lehrer muss beim Bewerten jedoch entscheiden, wie viele anderssprachige Wörter ein fließender Output beinhalten darf:

008 S2: ääh es ist in diese ööh (-) und diese: ööh

009 S1: <(sano suomeks vaan) +Fin>

010 S2: ((schmunzelt)) ööh is es ist (-) etwa dreizig meter und (-)  
011 dann links

---

017 S2: könne esse könne essen (-- ) ööh öh (bröd)

018 S1: bröd [ist okay ja (-) und ääh (-) was möchtest du sehen (da)

019 S2: [und

020 ääh

021 S1: das [meer das meer

022 S2: [<vi +Schwed> können <vi +Schwed> können äähf=fünf

023 <euro+Fin> mit (-- ) ööh (3s) [bringen (-- ) und <vi +Schwed>

024 S1: [mm bringen ja

025 S2: (kann) <vi +Schwed> können ööh=a [eis (-) eis kaufen ja

026 S1: [eis eis kaufen ja: (-) das

027 ist gut ääh so:

028 S2: wann <vi +Schwed> zurück ööh

029 S1: kommen

030 S2: kommen [ja

031 S1: [aah (-) um: sieben uhr

032 S2: [ja ja  
 033 S1: [ist das okay (-) okay gut (-) s=aah wir äh=äähm (--) wir  
 034 haben <(this) +Eng> ääh <basket +Eng> (--) <taken +Eng>

In diesem Beispiel helfen die Jungen einander auf Finnisch, wenn sie zu zögern anfangen und die richtigen Wörter ihnen nicht einfallen (009 S1: <(sano suomeks vaan) +Fin>). Im Satz 017 S2: *könne esse könne essen* (--) *ööh öh (bröd)* ist es ein bisschen unklar, ob die Jungen das schwedische Wort *bröd* statt *Brot* als Hilfssprache verwenden. Es kann auch sein, dass sie *Brot* mit *bröd* einfach verwechseln. Trotz der Verzögerung *ööh öh* kommt das Wort dann in der Videoaufnahme ganz natürlich, und nichts deutet darauf hin, dass sie bewusst eine andere Sprache verwenden.

In dem letzten Satz (034 *haben* <(this) +Eng> *ääh* <basket +Eng> (--) <taken +Eng>) verwendet Mikko englische Wörter als Hilfe, und hier scheint er sich dessen auch bewusst zu sein.

Was den soziolinguistischen Aspekt und die Höflichkeitsregeln betrifft, macht Mikko einen ziemlich großen Fehler, wenn er am Anfang die deutsche Frau (S3) duzt. Hier haben wir wieder einen kulturellen Unterschied, da man in Finnland normalerweise auch fremde Erwachsene duzt, während sie in Deutschland immer gesiezt werden sollten (Lenk 1995: 23-33):

090 S3: möchtet ihr mich noch fragen (-) [irgendwas  
 091 S1: [hmmh (-) äh woher kommst  
 092 du  
 093 S3: ich komme aus hamburg hamburg

In der Skala zwischen 1 und 5 gebe ich diesem Paar eine Vier. Die beiden Jungen sprechen fließend und mühelos über ihre Familien, Hobbys und andere alltägliche Sachen. Trotz einiger Pausen und grammatistischer Fehler wird die Verständlichkeit nicht gestört. Die Aussprache ist auch deutlich und sie haben keine Schwierigkeiten beim Hörverstehen. Auch die Flüssigkeitsbeschreibung des GERS (*die Fähigkeit zu artikulieren, weiterzusprechen und damit zurechtzukommen, wenn man an einen toten Punkt gelangt* (GERS 2001: 128)) geht hier in Erfüllung: Wenn z.B. ein bestimmtes Wort den Jungen nicht einfällt, hören sie nicht auf zu sprechen, sondern machen weiter mit

Hilfe von Hilfsprachen oder anderen passenden Ausdrücken. Sie helfen einander, wenn nötig, und die Kommunikation wird nicht unterbrochen.

#### 4.2.2 Das zweite Paar: Linda und Ulla

Dieses Paar habe ich ausgewählt, weil es deutlich weniger flüssig spricht als das erste. Damit ist es leicht, die Paare miteinander zu vergleichen. In dem Dialog des zweiten Paares gibt es viele Ausdrucksschwierigkeiten, Pausen, Verzögerungen und Wortsuche. Sie denken andauernd darüber nach, wie verschiedene Wörter und Phrasen auf Deutsch heißen. Finnisch wird sogar mehr verwendet als Deutsch, was der Verständlichkeit schadet:

010 S3: ja=a schon vier jahre hm=hm (das)=ist viel (-) und warum  
 011 lernt ihr deutsch  
 012 S1: [öhm  
 013 S2: [hmm <mikä on miksi +Fin> ((lacht)) <(eiku koska)+Fin>  
 014 S1: mm darum  
 015 S2: aa okei ömm (-) öö darum ich finde (-) es mmm (-) öh <(niin  
 016 mukava (-) mikä se) +Fin> (--) [ääh (öö)  
 017 S1: [ööh (-) spaß  
 018 S2: spaß  
 019 S3: hm=hm  
 020 S2: und ich bin (.) gut öö im öh sprache  
 021 S3: ja  
 022 S1: <mikä on lentäjä tiiät sä +Fin>  
 023 S2: <een +Fin>  
 024 S1: äähm <entä työ +Fin>  
 025 S2: ar(.)arbeit <on ainaki työskennellä +Fin>  
 026 S1: ööhm hmm (-) ich ((lacht)) <en mä osaa sanoo (-) minä (-)  
 no  
 027 en mä tiiä +Fin>  
 028 S2: <no sä tarviit sitä öö tulevassa työssä minkä sä  
 029 [haluisit+Fin>  
 030 S1: [mm <mikä on tarvita +Fin> ((lacht))



Laut den Taxatoren liegt das sprachliche Niveau von Linda (S1) zwischen A1.1 und A2.2 (Durchschnittswert A1.1) und das von Ulla (S2) zwischen A1.2 und A2.2 (Durchschnittswert A1.2) (siehe die Beschreibung des Niveaus A1 oben, Kapitel 4.1 / 4.1.1).

Die Einschätzung variiert wieder bei den einzelnen Taxatoren. Es ist also recht fragwürdig, ob die Mädchen das Ziel des Lehrplans erreicht haben, weil mehrere Taxatoren der Meinung sind, dass sie nur das Niveau A1.1 oder A1.2 beherrschen. Unter dem Aspekt der Videoaufnahme ist das sprachliche Niveau der Mädchen jedoch weit von dem Ziel entfernt. In ihrem Gespräch kommen viele Fehler vor, Reparaturen aber weniger. Es gibt sowohl anaphorische als auch kataphorische Reparaturen. Die Mädchen haben verschiedene Schwierigkeiten bei der Verbkonjugation und sie suchen oft nach passenden Wörtern. Die Mädchen müssen die ganze Zeit zusammenarbeiten, um die richtigen deutschen Ausdrücke zu finden. Hier sind einige Selbstreparaturen, die im Material vorkommen:

040 S1: öhm (-) nach (-) nach essen (-) wir kann (-) können

041 S2: wir können

Linda (S1) korrigiert die Verbkonjugation von *wir kann* zu *wir können*. Sie erhält dann eine Bestätigung von Ulla (S2), die die richtige Flexion des Verbs wiederholt. Ulla hilft ihrer Partnerin oft, wenn sie unsicher ist:

054 S1: ((kurzer lachansatz)) ää (-) ll <lähtee +Fin> öö in öö fünf

055 ((schmunzelt))

056 S2: fünfzehn

057 S1: fünfzehn minuten

---

033 S1: öhm (--) <eteen +Fin> ((lacht)) und dann äähm <mikä oli

034 vasen +Fin>

035 S2: <en mä muista +Fin>

036 S1: <rechts>

037 S2: rechts und

038 S1: ääh

039 S2: links

040 S1: links [ooh

In den Zeilen 33-35 kann Linda sich nicht an das Wort *links* erinnern. Das Wort fällt zuerst auch Ulla nicht ein, aber sie erinnert sich endlich daran mithilfe von *rechts*, und hilft Linda. In dem Gespräch kommen auch ein paar Fremdreparaturen vor. Wenn Linda einen Fehler bei der Verbkonjugation macht oder ein falsches Wort sagt, nimmt Ulla eine Reparatur vor:

```

039          +Schwed> m <mikä on täytyä +Fin> <vi +Schwed> müssen
040  S2:    <joo +Fin>
041  S1:    <vi +Schwed> müss
042  S2:    müssen
---
015  S2:    <viel yks (-) kysymys vaikka +Fin>
016  S1:    ähm (-) was ist deine Lieblingsfahre
017  S2:    farbe

```

Trotz der vielen Schwierigkeiten kann Ulla deutlich ein bisschen besser Deutsch als Linda, und sie unterstützt ihre Partnerin immer, wenn es möglich ist. Deutsch scheint für beide ganz schwierig zu sein, und sie achten kaum auf die Fehler. Hier sollte man aber auch die Flüssigkeitsdefinition von Fillmore beachten: Die Flüssigkeit der Äußerungen eines Individuums kann in verschiedenen Redesituationen und bei verschiedenen Themen variieren (Fillmore 1979: 92-93; Martin & Alanen 2011: 34). Es ist also möglich, dass die angespannte Situation der Videoaufnahme einen negativen Einfluss auf die sprachliche Leistungsfähigkeit der Mädchen hat. In der Skala von 1 bis 5 gebe ich Linda eine Eins, Ulla eine Zwei. Der größte Faktor dafür ist die Muttersprache, die mehr als Deutsch verwendet wird. Pausen und Verzögerungen treten andauernd auf und elementare Wörter fallen ihnen nicht ein. Es kann konstatiert werden, dass eine deutsche Person ohne Kenntnisse im Finnischen dieses Gespräch nicht ohne Schwierigkeiten verstehen würde. Nur die Aufgabe, sich vorzustellen, verursacht keine größeren Probleme.

Wenn die Mädchen an einen toten Punkt gelangen, wie es in der Flüssigkeitsbeschreibung des GERS (2001: 128) erwähnt wird, können sie nicht weitermachen. Einer Schwierigkeit folgen Pausen, Verzögerungen, Lachen oder Schmunzeln. Dann beraten sich die

Mädchen auf Finnisch, aber auf Deutsch können sie die Kommunikation nicht mehr fortsetzen.

Das Hörverstehen im Gespräch mit der deutschen Frau geht ziemlich gut, doch es gibt ein paar Fragen, die die Mädchen nicht ohne Hilfe verstehen. Ihre Aussprache enthielt einige muttersprachliche Eigenschaften, war aber ganz verständlich.

#### 4.2.3 Eine Zusammenfassung der GesamtschülerInnen

In den folgenden Beispieldialogen ist der Unterschied zwischen den Paaren unter dem Aspekt der Flüssigkeit leicht zu sehen. Die Aufgabe war, eine/n deutschsprachige/n Verwandte/n vom Flughafen abzuholen und einen gewissen Dialog mit ihm/ihr zu führen. Im ersten Gespräch sprechen die Jungen, im zweiten die Mädchen:

##### 1)

001 S2: äh hallo  
 002 S1: [hallo  
 003 S2: [( ) bist du nico  
 004 S1: ja ich bin nico viele grüße von meine familie  
 005 S2: ja willkommen wie war dein öh f öö (-) reise  
 006 S1: äh es war okay (-- s=ää:h ä:h wo ist das ba ((schmunzelt))  
 007 äh toilet  
 008 S2: ääh es ist in diese ööh (-) und diese: ööh  
 009 S1: <(sano suomeks vaan) +Fin>  
 010 S2: ((schmunzelt)) ööh is es ist (-) etwa dreizig meter und (-)  
 011 dann links  
 012 S1: okay danke schön ich bin schnell  
 013 S2: öh das ist okay und öh bus geht etwa fün=fünfzehn minuten  
 014 S1: okay ich bin schnell

Dieses Gespräch ist ganz flüssig und die Jungen beherrschen den deutschen Wortschatz ganz gut. Es gibt einige Pausen, aber das Gespräch geht trotzdem weiter. Die einzigen grammatischen Fehler kommen beim Kasus (*von meine Familie*) und Genus (*dein Reise*)

vor, aber sie werden nicht korrigiert. Die Kommunikation ist fließend und hauptsächlich fehlerfrei, es gibt keine Verständnisschwierigkeiten.

## 2)

001 S1: hallo ich heiße linda (-) du bist (-) anna  
 002 S2: ja  
 003 S1: okay (-) ähm  
 004 S2: okay ähm (---) hallo öm ich bin anna und (-) <mikä on  
 005 terveisiä tuon terveisiä +Fin> (-) ich habe grüße (-) yhm  
 006 <from +Eng> <eiku +Fin> (-) aus meine familie  
 007 S1: okay äähm (-) <miten sanotaan tervetuloa +Fin>  
 008 S2: <mm se on ihan mm ihan kielen päällä öö +Fin>  
 009 S1: <välkomme(n) +Schwe>  
 010 S2: will väl [<onks se nyt +Fin> willkommen  
 011 S1: [will  
 012 S1: joo (-) willkommen aus d (-) aus finnland ääh (-) ööh grüße  
 013 aus meine familie a

Dieses Gespräch ist gar nicht so fließend, weil fast die Hälfte davon auf Finnisch gesprochen wird. Die für die Lösung der Aufgabe benötigten Wörter und Phrasen fallen den Mädchen nicht ein, und sie müssen einander helfen. Ihre größten Probleme sind also lexikalischer Art. In den deutschsprachigen Äußerungen sind die grammatischen Fehler Kasus- (*aus meine Familie*) und Präpositionsfehler (*willkommen aus Finnland*), aber sie werden nicht korrigiert. Aus dem Blickwinkel eines Deutschen ohne Finnischkenntnisse wäre das Gespräch wohl nicht sehr verständlich.

Im Allgemeinen sind die sehr unterschiedlichen Bewertungen der Taxatoren zu beachten. Wenn man Mikko als Beispiel nimmt, sieht man, dass die fünf Taxatoren ihn zwischen A2.1 und B2.1 bewertet haben. Man muss sich fragen, wie das überhaupt möglich ist: Ein Schüler, fünf Taxatoren und fünf sehr unterschiedliche Bewertungen. Hier kann man deutlich bemerken, wie schwierig das Bewerten der mündlichen Leistungen letztendlich ist: Jeder hat seine eigene Einstellung dazu.

Aufgrund der Videoaufnahme beherrschten Mikko und Marko das Niveau zwischen A2.1 und A2.2. Sie konnten sich ganz mühelos in kurzen, alltäglichen Situationen ausdrücken

und beherrschten gut den Wortschatz, der wesentlich für das Gesprächsthema war. Verzögerungspausen und Fehler kommen dennoch ab und zu vor. (EDU.fi 2: 4-5.) Auf dem Niveau B1.1 kann man schon etwas anspruchsvollere Situationen meistern, und meines Erachtens war das Thema der Dialoge zwischen den Jungen zu einfach für das Niveau B1. Auch der Wortschatz sollte auf B-Niveau schon ganz umfangreich sein, was in diesen Aufgaben nicht zu erkennen war. Das Sprechen war auf jeden Fall ziemlich flüssig und das Zielniveau gut erreicht worden. Wenn man sich aber nur auf die grammatische Korrektheit des Sprechens konzentriert, kann man verstehen, warum einige Taxatoren der Meinung waren, dass Mikko sogar das Niveau B2.1 und Marko das Niveau B1.2 beherrschen. In der Skala des damaligen Lehrplans der finnischen Gesamtschule (POPS 2004), die auf dem GERS beruht, wird die grammatische Korrektheit auf dem Niveau B1.2 folgendermaßen beschrieben:

*Grammatikfehler treten einigermaßen häufig auf, aber wirken auch bei umfassenderer Kommunikation selten störend* (POPS 2004: 280 – 290, LOPS 2003: 230 – 247, übersetzt aus dem Finnischen vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen und L. Lahti).

Auf dem Niveau B2.1 stellt die Skala Folgendes fest:

*Beherrscht die Grammatik ziemlich gut, und gelegentliche Fehler beeinträchtigen normalerweise die Verständlichkeit nicht* (POPS 2004: 280 – 290, LOPS 2003: 230 – 247, übersetzt aus dem Finnischen vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen und L. Lahti)

Das sprachliche Niveau von Linda und Ulla würde ich selbst aufgrund der Videoaufnahme zwischen A1.1 und A1.2 bewerten, also niedriger als das erwartete Ziel (A1.3). Kennzeichnend für diese Niveaus sind lange Pausen und Verzögerungen sowie ein sehr eingeschränkter Wortschatz. Der/die Sprecher(in) braucht Hilfe und Unterstützung des Gesprächspartners. Freies Sprechen ist noch zu schwer. Auf dem Zielniveau A1.3 würde man schon sehr einfache Gespräche schaffen (EDU.fi: 1-3), und das gelingt den Mädchen kaum. Deshalb halte ich ihre Äußerungen nicht für flüssig. Wenn man sich aber ebenfalls bei den Mädchen nur auf die grammatische Korrektheit konzentriert, war die höchste Bewertung etwas höher (A2.2) als meine eigene Meinung, so wie bei den Jungen. Die Skala des finnischen Lehrplans (POPS 2004) beschreibt die grammatische Korrektheit auf dem Niveau A2.2 auf diese Weise:

*Beim zusammenhängenden freien Sprechen kommen viele elementare Fehler vor (z.B. bei den Zeitformen der Verben) und diese können manchmal die Verständlichkeit beeinträchtigen* (POPS 2004: 280 – 290, LOPS 2003: 230 – 247, übersetzt aus dem Finnischen vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen und L. Lahti).

Diese Beschreibung ist ganz zutreffend in Bezug auf die Leistung der Mädchen, doch die Anzahl der verwendeten finnischen Wörter sollte einen größeren Einfluss auf die Bewertung haben.

### **4.3 Die mündlichen Leistungen der GymnasiastInnen**

Die GymnasiastInnen in meinem Untersuchungsmaterial studieren im Jahr 2007 ihr erstes Jahr in der gymnasialen Oberstufe. Auch sie lernen Deutsch als A-Sprache, also zur Zeit der Videoaufnahmen sogar seit fünf bis zehn Jahren. Einige von ihnen haben Deutsch schon im Kindergarten angefangen, andere dagegen erst in der Unterstufe. Die Taxatoren der Gymnasiasten waren dieselben wie bei den Gesamtschülern, doch die Gymnasiasten wurden daneben auch von einem deutschen Taxator bewertet, der Deutsch als Muttersprache hatte, aber auch gut Finnisch sprach. Er war an einer Universität tätig, hatte aber etwas weniger Unterrichtserfahrung als die anderen Taxatoren. Was die Bewertungsskala und die Prinzipien der Bewertung betrifft, war jedoch auch er damit ausführlich bekannt gemacht worden. Auch die Aufgabenstellung war bei den Gymnasiasten ähnlich wie bei den Gesamtschülern.

Das erwartete Ziel einer A-Sprache im Bereich des Sprechens ist am Ende der Gesamtschule das Niveau A2.2. Das bedeutet, dass der Studierende kurz über seine Umgebung und alltägliche Sachen sprechen kann. Er kann an Gesprächen, deren Thema er für interessant hält, teilnehmen, braucht aber Hilfe bei einigen fremderen Themenkreisen. Die Aussprache ist trotz fremden Akzents verständlich und das Sprechen meistens fließend, doch kommen Pausen und Verzögerungen häufig vor. Grammatische Fehler treten immer noch oft auf (z.B. bei der Verbkonjugation), und ab und zu können sie die Verständlichkeit stören. (EDU.fi.) In Bezug auf die grammatische Korrektheit werden die Anforderungen des Niveaus A2.2 auf folgende Art beschrieben (wie schon oben erwähnt):

*Beim zusammenhängenden freien Sprechen kommen viele elementare Fehler vor (z.B. bei den Zeitformen der Verben) und diese können manchmal die Verständlichkeit beeinträchtigen* (POPS 2004: 280 – 290, LOPS 2003: 230 – 247, übersetzt aus dem Finnischen vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen und L. Lahti).

Im Vergleich mit den Gesamtschülern sind die Gymnasiasten schon weit flüssiger beim Sprechen, was natürlich zu erwarten ist. Lange Pausen und Verzögerungen kommen aber häufig vor, ebenso grammatische Fehler, und sie stören die Flüssigkeit ab und zu. Ich habe hier drei Paare ausgewählt, also insgesamt die mündlichen Leistungen von sechs Lernenden analysiert.

#### **4.3.1 Das erste Paar: Tero und Carita**

Tero (S1) und Carita (S2) sprechen Deutsch recht gut. Sie können sich nahezu mühelos auf Deutsch unterhalten, ohne größere Verständnisschwierigkeiten. Einige grammatische Fehler kommen jedoch vor, und Pausen gibt es ziemlich viele. Die meisten dieser Pausen sind meiner Meinung nach keine Verzögerungspausen an sich, sondern ungefüllte Pausen, währenddessen sie sich überlegen, was sie als Nächstes sagen sollten. Es wirkt, als ob die Pausen nicht immer wegen sprachlicher Schwierigkeiten entstehen, sondern weil sie der Aufgabenstellung folgen müssen. Natürlich gibt es aber auch einige Verzögerungsprobleme, die mit sprachlichen Schwierigkeiten zu tun haben. Besonders Carita ist etwas nervös, da sie während der Dialoge viel lacht und schmunzelt. Die Taxatoren haben eingeschätzt, dass Tero das GERS-Niveau A1.3 – B1.1 beherrscht. Er erzählt am Anfang, dass er ein Jahr in der Schweiz gewohnt hat. Carita beherrscht das Niveau A1.2 – B1.1, verwendet Deutsch aber außerhalb der Schule gar nicht. (Siehe die Beschreibungen für Sprechen auf den Niveaus A1, A2 und B1 oben im Kapitel 4.1 / 4.1.1.)

Zusammenfassend kann man sagen, dass sie beide den Durchschnittswert A2.2 beherrschen. Weil dies dem Zielniveau in einer A-Sprache am Ende der Gesamtschule A2.2 für die Note 8 (gut) entspricht, kann man konstatieren, dass sie das Ziel gut erreicht haben.

Unten gibt es ein gutes Beispiel für die Pausen, die Tero im Gespräch macht. Die Pausen sind mit einem Bindestrich in Klammern markiert. Je länger die Pause, desto mehr Bindestriche. Die besonders langen Pausen sind mit der Dauer der Pause (z.B. 9s)

markiert:

001 S1: okay hallo (-) ich heiße tero (-) meine familie (.) gehört  
 002 gehören meine eltern martti und sinikka und mein bruder  
 003 mikael (-) sie alle sprechen finnisch englisch und deutsch  
 004 ein bisschen (--) (hm) mein (.) eltern haben keine hobbys  
 005 und mein bruder spielt fußball (--) ((räuspert sich)) welche  
 006 sprachen sprichst du (-) und welche hobbys hast du (9s) (öh)  
 007 wir wohnen in vantaa in einem hochhaus (---) ich gehe  
 008 in: gymnasiale oberstufe (-) in martinlaakso (---) im  
 009 freizeit (-) spiele ich fußball (-) höre musik und spiele  
 010 computer (--) meine beste freunde sin(d) ville und tarmo  
 011 (6s) letzte sommer (--) wir war in unseren sommerhaus (-)  
 012 (u)nd (-) es war (.) spaß (5s) (ääh) wenn du hier kommst (.)  
 013 nächsten sommer können wir (--) in unseren sommerhaus gehen  
 014 (--) auf wiedersehen (-) bis bald

Tero spricht ganz mühelos, beherrscht einen relativ großen Wortschatz und spricht ziemlich flüssig, wenn man an die sprachliche Korrektheit denkt. Die vielen langen Pausen dagegen stören diese Flüssigkeit etwas. Es kann natürlich sein, dass Tero einfach nur Zeit dafür braucht, um sich zu überlegen, was er als Nächstes sagen will. Die Sprache an sich ist kein großes Problem. Er scheint auf jeden Fall ein ruhiger Typ zu sein, was wohl einen Einfluss auf seinen Sprechstil hat. Dies könnte ein Beispielfall für eine kulturelle Eigenschaft sein (Tiittula 1987), weil er, wenn er auf dieselbe Art und Weise Finnisch spricht, ziemlich flüssig wirken würde. Im Deutschen wirkt sein Sprechtempo aber viel zu langsam. Obwohl Finnisch tatsächlich schneller als Deutsch gesprochen wird (siehe oben Kapitel 3.6), ist hier der Grund für das langsamere Tempo wohl die fremde Sprache, die Tero sprechen muss. Grammatische Fehler gibt es nur wenig und sie stören die Verständlichkeit nicht. Solche Fehler sind u.a. eine fehlende Präposition *zu* (meine familie (.) gehört gehören meine eltern), ein fehlender Artikel *eine/die* (ich gehe in: gymnasiale oberstufe (-) in martinlaakso), Genusfehler (im freizeit) sowie falsche Wortordnung und Verbform (letzte sommer (--) wir war).



Wenn Carita sich vorstellt, kann man bemerken, wie gut sie die Grammatik schon beherrscht:

001 S2: so=hm hallo ich heiße carita und ich habe (.) hmm  
 002 ((schmunzelt)) vater (.) toivo und (.) eine=m eine mutter  
 003 kaarina und auch einen bruder und er heißt veli und wir alle  
 004 sprechen englisch und ich spreche auch ein bisschen deutsch  
 005 (-) hmm so welche sprache sprichst du (-) so=hm (.) wir  
 006 wohnen in klaukkala in ei:nen ein eine (.) einfamilienhaus  
 007 und ich gehe nach schule in martinlaakso (.) in gymnasiale  
 008 oberstufe (--) und in meiner freizeit spiele ich tennis und  
 009 (--) höre musik (--) hmm meine besten freunden sind katri  
 010 laura und sini und letzten sommer haben wir (-) in (-)  
 011 tallinn (-) sind wir in tallinn (-) gewesen (-) und das war  
 012 toll und wenn wenn du nach f finnland kommst können wir nach  
 013 so suomenlinna gehen so (--) auf wiedersehen

Sie beherrscht den Akkusativ, den Dativ sowie die Verbkonjugation gut. Es kommen nur einige kleine Fehler vor (wir wohnen in klaukkala in ei:nen ein eine (.) einfamilienhaus), die die Verständlichkeit nicht stören. Trotzdem wirkt Carita auf der Videoaufnahme nicht sehr flüssig, weil sie so nervös ist. Sie schmunzelt und lacht viel, und es gibt ganz viele Pausen und Verzögerungen auch in ihrem Sprechen.

Das Paar kann so gut Deutsch, dass sie kaum Hilfssprachen verwenden müssen. Nur einmal sagen die beiden etwas auf Finnisch, als das deutsche Wort ihnen nicht einfällt. In dem ersten Beispiel hilft Tero seiner Gesprächspartnerin, wenn sie ein Problem hat:

004 S2: aah okay hmm wohin kann ich meine sachen (--) hmmh  
 005 ((schmunzelt)) <en mä muista sitä sanaa +Fin>  
 006 S1: legen  
 007 S2: legen ((schmunzelt))  
 ---  
 005 S2: hmmh ich denke dass der das film war gut auch und ich fühle  
 006 mich (--) wunderbar

007 S1: okay (-) ich glaube es war gut (.) wie <taru sormusten  
 008 herrasta +Fin> [wie der herr der ringe ja

Fremdreparaturen kommen in dem Dialog nicht vor, Selbstreparaturen aber ein paar Mal:

010 letzten sommer haben wir (-) in (-)  
 011 tallinn (-) sind wir in tallinn (-) gewesen  
 ---  
 005 wir  
 006 wohnen in klaukkala in ei:nen ein eine (.) einfamilienhaus  
 ---  
 001 S1: okay hallo (-) ich heiße tero (-) meine familie (.) gehört  
 002 gehören meine eltern martti und sinikka und mein bruder

In der Zeile 006 scheitert der Versuch von Carita, den Ausdruck zu korrigieren. Sie weiß aber trotzdem, dass es ein Problem gibt. In den anderen Stellen gelingt es ihnen, das richtige Hilfsverb oder die richtige Verbkonjugation auszuwählen. Wie schon oben gesagt, sind die Pausen bei diesem Paar die wichtigste Sache, die die Flüssigkeit stört. Hier kann man davon ausgehen, dass es auch eine kulturelle Frage ist, weil die Pausen auf Finnisch fast normal wären, auf Deutsch aber nicht. Es ist natürlich auch zu beachten, dass die Sprechsituation nicht natürlich ist, was auch sicher einen Einfluss auf die Flüssigkeit hat. Die Probanden müssen der Aufgabenstellung folgen, und dies macht die Situation irgendwie künstlich.

Tero spricht flüssig und korrekt. Er hat keine großen sprachlichen Probleme, und spricht ruhig und ziemlich selbstsicher. Carita spricht wohl auch ganz flüssig und sprachlich korrekt, doch ihre Nervosität schadet der Flüssigkeit etwas. Die beiden haben eine deutliche Aussprache und einen ausreichend großen Wortschatz. Ich gebe diesem Paar eine Vier in meiner Flüssigkeitsskala. Nervosität ist hier letztenendlich kein Grund, das Paar nicht-flüssig zu nennen, weil die beiden trotzdem gute Sprechkenntnisse haben.

### 4.3.2 Das zweite Paar: Sampo und Elias

Sampo (S1) und Elias (S2) sprechen auch gut Deutsch, besonders Sampo, der Deutsch seit dem Kindergarten lernt. Er tritt ziemlich selbstsicher auf und hat keine großen Probleme mit der Sprache. Die Taxatoren haben eingeschätzt, dass er das GERS-Niveau A2.1 – B1.2 beherrscht, sein Durchschnittswert ist A2.2, und hat also sein Zielniveau am Ende der Gesamtschule erreicht. Elias verwendet Deutsch nicht außerhalb der Schule, und wurde von den Taxatoren zwischen A1.2 und B1.1 bewertet. Sein Durchschnittswert ist aber nur A1.3, was bedeutet, dass er das Zielniveau nicht erreicht hätte. Im Vergleich zu Sampo ist er etwas nervös. Auch bei diesem Paar treten einige lange Pausen und Verzögerungen sowie einige grammatische Fehler auf, besonders bei Elias. Die beiden Jungen verwenden ab und zu auch Hilfssprachen (Englisch und Schwedisch). An einigen Stellen werden die hilfssprachlichen Wörter jedoch selbst korrigiert:

```

001  S2:  mm ja das ist ein sehr schickes <room +Eng> das ihr mir
002         gegeben hat
003  S1:  ja äh das ist mein [bruders <room +Eng> aber er ist im
004  S2:                                     [((seufzt))
005  S1:  <sweden +Eng> jetzt
---
008  S1:  ja es es war sehr luh lustig (-) wie (-) ein anders film
009         <i've +Eng> ich habe (.) gesehen aber ich kann nicht (.) es
010         ich kann nicht (.) des name fi des films ää (-) sagen
011  S2:  hmmh und der simpsons movie hat mich (.) auch (.) echt ge
012         (.)fallen(d) ich weiß nicht warum aber es hat (.) doch
013  S1:  aahm das m mus <music +Eng> der film <was +Eng> war (.) gut
014         ä <is was +Eng> hmh war es ää finnische <music +Eng>
015  S2:  nein leider nicht aber du solltes sonata arctica hören es
016         is
017         a einige der besten finnischen bands
018  S1:  ää (-) <vi må vi +Schwed> müsst (-) ääh gehen di der zug ha
019         ist (.) aus(.) gegangen
020  S2:  hmm nein wir müssen nicht <let's +Eng> (-) (öh) öö <lets=us
021         +Eng> sitzen wir hier und wa warte
---
```

017 S1: hmm (---) da ist s (-) <puijontorni +Fin> ich will das  
 018 gesehen und (--) aahm da ist als also (--) ähm (-)  
 019 <tahkovuori +Fin> so <we can go +Eng> (-) da  
 ---  
 009 S1: ich: ich kann fragen <men +Schwed> aber (--) ääh (-) ich  
 010 kann na ich kann nicht (---) ää (4s) <sure +Eng> sein

Obwohl die Verwendung der Hilfssprache in der modernen Sprachdidaktik ganz akzeptabel ist, stört sie hier die Flüssigkeit. In einigen Stellen ist das Gespräch eine Mischung von so vielen Sprachen, dass es kaum mehr Deutsch ist. Einzelne hilfssprachliche Wörter würden die Flüssigkeit noch nicht zu stark stören. In den Zeilen 1 – 3 ist es etwas fragwürdig, ob man das Wort *room* für „echte“ Hilfssprache halten sollte: Das englischsprachige Wort kommt so natürlich, dass es möglich ist, dass die Jungen einen „falschsprachigen“ Ausdruck gar nicht wahrnehmen. Wahrscheinlich verwechseln sie *das Zimmer* entweder mit dem englischen *room* oder dem schwedischen *rum*. Vor dem Wort treten keine Verzögerungen auf. Wenn man Hilfssprachen verwenden muss, würde man zuerst darüber nachdenken, welches Wort passend wäre. Dieses Überlegen würde sich normalerweise z.B. durch gefüllte Pausen zeigen.

Grammatische Fehler treten im Gespräch auch auf, aber nicht häufig und nicht störend. Die Fehler haben oft mit dem Genus oder dem Kasus zu tun:

025 S2: das war (.) ein: deutsches kindergarten  
 ---  
 014 sch schule (-) und es ist ein gymnasium ich bin an (.) der  
 015 ersten jahr (--) ö ö in dem freizeit ich spiele eis  
 016 eishockey und öö (.) gehe (-) raus mit meinem freunde  
 ---  
 018 (-) gut freunden <AA> ääh (--) letzte sommer (--) ich war  
 019 nicht (---) a öö zu hause

Bei der Verbkonjugation, den Präpositionen und dem Akkusativ der Personalpronomina gibt es auch einige Schwierigkeiten:

020            ööh wenn du in finnland  
 021            kommen (--) ich will (--) du zu kino (--) öö bringen (---)  
 ---  
 011    S1:    am zehn uhr und (.) am <ett +Schwed> hmm (--) am eins uhr  
 012            haben wir essen und denn am sechs uhr essen wir

Obwohl die beiden Jungen feststellen, dass sie außerhalb der Schule kein Deutsch verwenden, ist der Unterschied zwischen ihnen bemerkenswert. Während Elias ganz viele Fehler macht und viele Hilfssprachen verwendet, spricht Sampo ziemlich flüssig ohne Schwierigkeiten. Der Grund dafür ist wohl die Zeit, seit der die beiden Deutsch lernen. Wie schon oben erwähnt, lernt Sampo Deutsch schon seit Kindergarten, also seit etwa zehn Jahren. Elias dagegen lernt Deutsch erst seit fünf Jahren. Was die Flüssigkeit auch bei diesem Paar wohl am meisten stört, sind die Verzögerungspausen, die wieder eher unnatürlich wirken. Der Sprechrhythmus ist ziemlich langsam aus deutscher Perspektive.

Aufgrund der Videoaufnahme spricht Sampo etwas besser und flüssiger, als sein Durchschnittswert A2.2 anzeigt. Ich würde ihn auf dem Niveau B1.2 einschätzen, weil er über alltägliche Themen ziemlich mühelos sprechen kann. Es gibt einige Pausen und gelegentliche grammatische Fehler, aber sie stören die Verständlichkeit nicht. (EDU.fi 2: 7.)

Elias beherrscht nach meiner Meinung das Niveau A2.2 (Durchschnittswert war aber nur A1.3). Er kann über alltägliche Sachen sprechen, obwohl er ab und zu Hilfe braucht. Verzögerungspausen und elementare grammatische Fehler kommen häufig vor. (EDU.fi 2:5.)

Meines Erachtens können Sampos Äußerungen als flüssig gelten, weil er keine bedeutenden Probleme beim Wortschatz oder in der Grammatik hat. Er spricht ziemlich mühelos. Elias dagegen spricht etwas weniger flüssig, weil er mehr Hilfe beim Sprechen braucht. Die beiden Jungen haben eine ganz gute Aussprache. Diesem Paar kann ich keine gemeinsame Note geben, weil die Jungen Deutsch auf verschiedenen Niveaus beherrschen: In meiner Flüssigkeitsskala ordne ich Sampo auf der Vier und Elias auf der Stufe Zwei ein.

### 4.3.3 Das dritte Paar: Juho und Jyri

Von allen Paaren, die ich für die Analyse ausgewählt habe, haben Juho (S1) und Jyri (S2) die größten Schwierigkeiten in Bezug auf die sprachliche Korrektheit. Pausen und Verzögerungen gibt es auch, aber deren Anzahl unterscheidet sich nicht bedeutend von jener der anderen Paare.

Laut den Taxatoren liegen die Sprachkenntnisse von Juho zwischen dem GERS-Niveau A1.2 und A2.2. Sein Durchschnittswert ist A1.3. Auch Joonas ist von den Taxatoren zwischen A1.2 und A2.2 eingeschätzt worden, sein Durchschnittswert ist aber nur A1.2. Es ist also davon auszugehen, dass die beiden Jungen das Zielniveau am Ende der Gesamtschule nicht gut genug erreicht haben. Während die anderen Paare der gymnasialen Oberstufe nur kleinere Probleme mit der sprachlichen Korrektheit hatten, macht dieses Paar auch viele elementare Fehler. Wie oben erwähnt, ist die Anzahl der Pausen und Verzögerungen ganz ähnlich bei jedem Paar.

Die beiden Jungen machen ganz viele elementare Fehler u.a. bei der Verbkonjugation und der Wortfolge. Sogar die üblichsten Verben wie z.B. *sein* und *können* sind für sie an einigen Stellen problematisch. Die Verbendungen verursachen ebenfalls Schwierigkeiten. Es wirkt so, als ob sie die Präsensform des Verbs *mitnehmen* mit der Partizipform *mitgenommen* verwechseln würden:

024 S2: (na) ich kann nicht spreche gut deutsch

---

003 mein(e) größest brüder bist zwanzig jahre alt

---

013 öh wenn wenn du gehe zu finnland wir

014 können eine stadtbummel nach helsinki machen

---

005 S1: (für) wo können ich meine ööh rucksack liegen

---

016 S2: ja danke danke es ist sehr schön (-) wir (.) wir will (.)

017 essen das schokolad

---

003 S2: wir wir (.) ich will gehe zu (-) wald

---

015 S1: können wir joonas mitgenommen

---

041 S1: [wie viel geld müssen wir (---) mitgenommen (--) was denkst

042 du

Die anderen GymnasiastInnen machen kaum solche elementaren Fehler. Juho und Jyri sind sich aber der Fehlerhaftigkeit ihrer Sprache bewusst, weil sie die ganze Zeit lachen und amüsiert zu sein scheinen. Sie können diese Fehler jedoch nicht reparieren. Diese Fehler stören die Flüssigkeit, und vielleicht auch die Verständlichkeit, wenn der Rezipient nicht an solche Fehler gewöhnt ist. Neben den grammatischen Fehlern haben die Jungen einige Probleme bei der Wortsuche. Dann verwenden sie Hilfssprachen und gestikulieren sehr deutlich, wenn das richtige Wort ihnen nicht einfällt, oder bitten sogar um Hilfe in ihrer Muttersprache. In dem zweiten Beispiel möchten sie das Wort *Zelt* verwenden, und da es ihnen nicht einfällt, verwenden sie ihr eigenes Wort dafür, *tente*, das dem englischsprachigen Wort *tent* ähnelt. Im letzten Beispiel fällt das Wort *aufwachen* ihnen nicht ein, so verwenden sie wieder ein selbst erfundenes Wort *wechsen*:

045 S1: aber ich habe in d:deutschland gewesen

046 S3: ahja

047 S2: ja

048 S3: wie oft

049 S1: öh (---) [&lt;mikä lomalla +Fin&gt;

050 S3: [ah ach so hm=hm

051 S2: (im ferien)

052 S3: in den ferien

---

027 S2: und [wir können essen (3s) [essen &lt;beef +Eng&gt;

028 S1: [(ich) [(ich) ((lacht))

029 ich möchte eine (-) tente ((gestikuliert))

030 S2: ((lacht))

031 (7s)

032 S2: tente ja ((lacht))

033 (5s)

034 S2: wann (---) kommen wir (-) zu (--) haus <again +Eng>  
 ---  
 043 S2: wir möchte <need +Eng> nicht geld (-) wald (-) es gibt nicht  
 044 (--) <shops +Eng> in wald (--) öh  
 045 S1: nicht <even +Eng> ein bisschen  
 ---  
 008 S2: ((lacht)) in schrank (.) ääh (.) für (.) kleider (-) und eh  
 009 da gibt es (6s) <bathroom +Eng>  
 ---  
 011 S1: ööh wann wäch wechseln (--) wir in der mor morgen  
 012 S2: öh äm acht <o'clock +Eng>

**Elementare Fehler treten verschiedentlich auch beim Genus, Kasus, Akkusativ und Dativ sowie bei den Präpositionen auf:**

001 S1: hallo (.) öh ich bin jyri (-) öh ich wohne mit meine vater  
 002 und schwester (.) meine vater heiße tapani und mein  
 003 schwester heiß elina (-) öh mein vater ist vierzig öh  
 004 dreiundvierzig jahre alt und mein schwester ist achtzehn  
 005 jahre alt  
 ---  
 001 S1: ööh=hm (--) das zimmer ist sehr schön (-) ööh ich m (-) ööh  
 002 das bett ist (.) sehr schön und große  
 003 S2: ja meine bruder (--) liegt in=d (--) das zimmer und=öh mein  
 004 bruder wenn du hier bist (--) lebe mit mh in meine zimmer  
 ---  
 009 S2: ja batmans <movie +Eng> ist sehr gut öh als ich kann batman  
 010 spielen mit meine bass (-) u was was denkst du (.) am (-)  
 011 finnische (-) musik

Trotz der Fehler kann man ganz mühelos verstehen, was die Jungen sagen wollen, obwohl die Fehler die Flüssigkeit etwas stören. Die zahlreichen Pausen haben auch einen negativen Einfluss darauf.



Die anderen Paare hatten kaum Verständnisschwierigkeiten außer einigen Kleinigkeiten während der Aufwärmphase mit der deutschsprachigen Person (S3). Mithilfe der Neuformulierung einer Frage haben sie jedoch alles verstanden, und die Flüssigkeit war nicht beeinträchtigt. Dieses Paar dagegen hat auch einige Probleme beim Verstehen, wenn sie nur miteinander sprechen. Normalerweise ist es für die finnischsprachigen Lernenden viel einfacher miteinander in einer fremden Sprache zu reden als mit einem Muttersprachler der fremden Sprache. Sie verstehen auch fehlerhaftes Sprechen ganz mühelos aufgrund ihrer Muttersprache und sind an die finnische Intonation und Aussprache gewohnt. Deutsche Muttersprachler können nach ihrer Meinung undeutlich und zu schnell sprechen, wenn sie daran nicht gewohnt sind. Dies gilt natürlich bei allen Fremdsprachenlernenden in allen Sprachen, nicht nur bei den finnischsprachigen Lernenden. (Aho et al.: 2016.)

In dem ersten Beispiel können Juho und Jyri die deutschsprachige Frau nicht verstehen. Durch Schmunzeln zeigen die Jungen, dass sie nicht verstanden haben, und bleiben still. Sie wissen nicht, wie sie antworten sollten, bis die deutsche Frau ihre Frage neu formuliert:

064 S3: oder was was zeigen sie freunden die woanders herkommen was  
 065 zeigen sie in in finnland in helsinki was ist schön hier was  
 066 kann man (.) zeigen und sehen  
 067 S2: ((schmunzelt))  
 068 S1: ((schmunzelt)) ööh  
 069 S3: wenn sie besuch haben (-) jemand der noch nie in helsinki  
 070 gewesen ist was (--) zeigen sie  
 071 S1: ööh he (-) über helsinki  
 072 S3: hm=hm zum beispiel oder über finnland  
 073 S1: ja  
 074 S2: über finnland sauna  
 ---  
 011 S1: aah wo können wir mit (.) genommen  
 012 S2: hmm wir (-) ich will (--) zum bus gehen [(so) bus ist so  
 013 S1: [öö öö  
 014 S2: gut

In dem zweiten Beispiel versucht Juho seinen Gesprächspartner zu fragen, wen sie auf einen Ausflug mitnehmen sollten. Jyri versteht die Frage aber nicht, und antwortet, dass er mit dem Bus fahren möchte. Weil Juho keine Antwort auf seine Frage bekommen hat, versucht er seine Frage noch mal neu zu formulieren. Da die Frage von Juho schon beim ersten Versuch fehlerhaft war, hatte dies wohl einen Einfluss auf die Verständlichkeit. Er hat ein falsches Fragewort (*wo* statt *wen*) und das Partizip *mitgenommen* statt des Infinitivs *mitnehmen* verwendet.

Wenn man sich jetzt nur auf die grammatische Korrektheit der Sprache konzentriert, stimmen die Durchschnittswerte der Jungen (A1.3 und A1.2) mit den Beschreibungen des GERS gut überein. Auf dem Niveau A1.2 (Jyri) wird Folgendes festgestellt:

*Auch beim ganz einfachen, freien Sprechen treten sehr viele unterschiedliche Fehler auf* (POPS 2004: 280 – 290, LOPS 2003: 230 – 247, übersetzt aus dem Finnischen vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen und L. Lahti).

Für das höhere Niveau A1.3 (Juho) ist Folgendes in Bezug auf die Grammatik kennzeichnend:

*Auch beim einfachen Sprechen treten viele elementare Grammatikfehler auf* (POPS 2004: 280 – 290, LOPS 2003: 230 – 247, übersetzt aus dem Finnischen vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen und L. Lahti).

Wenn man aber das Sprechen im Allgemeinen betrachtet, wird auf dem Niveau A1.2 erwartet, dass man über alltägliche, einfache Sachen sprechen und kurze Fragen beantworten kann und einen beschränkten Wortschatz beherrscht. Manchmal braucht man die Hilfe des Gesprächspartners. Pausen, Verzögerungen und elementare Grammatikfehler treten häufig auf. (EDU.fi 2: 1-2) Auf dem Niveau A1.3 kann man kurz über sich selbst und seine Umgebung erzählen. Man kann auch sehr einfache Gespräche meistern, obwohl man ab und zu Hilfe braucht. Pausen und elementare grammatische Fehler treten immer noch häufig auf. (EDU.fi 2: 3)

Aufgrund der Videoaufnahme beherrschen die beiden Jungen sogar das Niveau A2.2. Es stimmt, dass viele Fehler und Pausen im Gespräch vorkommen, aber sonst können sie ganz gut über einfache Themen sprechen. Manchmal brauchen sie Hilfe voneinander, gestikulieren oder verwenden Hilfssprachen, aber das ist auf diesem Niveau noch erlaubt. (EDU.fi 2: 5) Die Verständlichkeit des Sprechens wird manchmal an einigen Stellen

gestört, aber das Gespräch als Einheit kann man mühelos verstehen. Trotzdem würde ich sagen, dass dieses Paar weniger flüssig spricht, weil sie sehr viele elementare Fehler machen und sehr oft Hilfssprachen verwenden.

In meiner Flüssigkeitsskala gebe ich diesem Paar eine Zwei. Trotz der vielen elementaren Grammatikfehler ist ihr Gespräch aus dem kommunikativen Aspekt ziemlich verständlich, was in meiner Bewertung auch die Hauptsache ist. Ihre Aussprache ist auch ganz deutlich. Trotz der Schwierigkeiten und der störenden, unaufhörlichen Lachanfänge versuchen die Jungen immer ihre Sätze zu Ende zu bringen und wollen nicht aufgeben.

#### **4.4 Die Analyseergebnisse**

Zum Schluss meines Analysenteils möchte ich noch die Bewertungen sowohl der Gesamtschüler als auch der Gymnasiasten miteinander vergleichen. Hier meine ich natürlich nur die mündlichen Leistungen, die ich in meiner Analyse betrachtet habe, nicht alle sprachlichen Leistungen innerhalb des Projekts. Wie oben schon festgestellt worden ist, lernen alle Probanden Deutsch als A-Sprache. Die Gymnasiasten haben Deutsch also etwa drei Jahre länger gelernt und sollten entsprechend auch ein höheres GERS-Niveau beherrschen als die Gesamtschüler (vgl. die Zielniveaus A1.3 und A2.2). Alle Gesamtschüler und Gymnasiasten gaben an, dass sie Deutsch fast nie außerhalb der Schule verwenden. Leider ist es in Finnland sehr üblich, dass man neben Finnisch nur Englisch hört und verwendet, was die Sprachkenntnisse in anderen Fremdsprachen behindert. Sogar die zweite Landessprache Finnlands, Schwedisch, wird von den meisten Finnischsprachigen nur selten verwendet, obwohl es viele Möglichkeiten dafür gäbe. Hier sieht man gut die vorherrschende Meinung vieler Jugendlicher, dass die einzige wichtige Fremdsprache Englisch sei. Weil man im Fernsehen nur selten andere Sprachen als Finnisch oder Englisch hört, sollten die Lernenden sich auch selbst bemühen und z.B. fremdsprachliche Texte oder Programme im Internet suchen. Das verlangt natürlich viel Motivation und Initiative von dem Lernenden.

Nach dem Ansehen aller Videoaufnahmen kann man konstatieren, dass es keinen bedeutenden Unterschied zwischen den mündlichen Leistungen der Probanden gab. Einige sprachen natürlich etwas flüssiger, andere etwas weniger, aber alle Gespräche enthielten Pausen, Verzögerungen und grammatische Fehler.

Man sollte auch nicht vergessen, dass ein niedrigeres Niveau nicht bedeutet, dass diese Schüler und Gymnasiasten im Fach Deutsch schlecht wären. Das Zielniveau, wie oben gesagt, entspricht der Note 8 (gut) im Zeugnis. Wenn man eine niedrigere Note als 8 bekommt, ist man nicht notwendigerweise schlecht. Es kann sein, dass einige grammatische Einheiten Schwierigkeiten verursachen, aber die Verständlichkeit des Sprechens nicht gefährdet wird. Ein Lernender mit ausgezeichneten Deutschkenntnissen kann in Bezug auf die grammatische Korrektheit sehr gut schreiben, lesen und verstehen, aber es kann sein, dass das Sprechen weniger flüssig ist. Trotz der Beschreibungen der Lehrpläne wird das Sprechen immer noch zu wenig geübt und die Schriftlichkeit betont (Nyman 2009: 1).

Im Gegenteil kann auch ein Lernender mit grammatischen Problemen sehr fließend sprechen und mündlich sogar besser kommunizieren, wie das erste Beispiel zeigt. Um eine fremde Sprache sprechen zu können, braucht man Mut. Man darf keine Angst vor Fehlern haben. Hier begegnet man wohl auch einer kulturellen Eigenschaft der Finnen, weil man neben der Schweigsamkeit im Allgemeinen oft Angst vor fehlerhaftem Sprechen in einer Fremdsprache hat. Ohne Üben kann man das leider nicht lernen, und Fehler sind ein Teil des Prozesses (Martin & Alanen 2011: 34). Die Lehrer sollten in der Klasse eine Atmosphäre schaffen, in der Fehler erlaubt sind und nicht als peinlich gelten. Ich finde aber auch, dass diese Angst vor Fehlern eng mit der Persönlichkeit des Lernenden verknüpft ist. Es kann also schwierig sein, diese Attitüden und Einstellungen zu ändern.

Was den Zusammenhang von Mut und Flüssigkeit des Sprechens betrifft, schien Mikko sehr offen und munter zu sein. Die Lernenden, die niedrigere Bewertungen bekommen haben, wirkten entsprechend etwas schüchtern und nervös. Es ist also gut möglich und beachtenswert, dass die Persönlichkeit hier eine Wirkung auf die Bewertung gehabt hat – bewusst oder unbewusst.

Ein weiteres Problem ist die Art und Weise, in der man die mündliche Kompetenz im Fremdsprachenunterricht übt. Wie oben festgestellt wurde, sind die Übungssituationen nicht authentisch genug. Darüber hinaus ist zu beachten, dass die Schüler und Gymnasiasten hier mit einer anderen finnischsprachigen Person Deutsch sprechen. Dies erleichtert das Sprechen, Hörverstehen und allgemein die Kommunikation sehr. Es wäre

interessant zu sehen, wie dieselben Studierenden mit echten deutschsprachigen Personen zurechtkommen würden.

## 5. Ergebnisse und Zusammenfassung

In dieser Arbeit habe ich den finnischen Lehrplan der Gesamtschule sowie den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen vorgestellt, und ich habe betrachtet, was sie über die mündlichen Leistungen im Fremdsprachenunterricht feststellen. Ich habe die Definition der Flüssigkeit der mündlichen Äußerungen untersucht und das Problem, wie man Flüssigkeit bewerten kann, thematisiert. Als Hilfe in meiner Untersuchung habe ich ältere Studien ausgewertet und die deutschsprachigen Gespräche des Hy-Talk-Projekts analysiert.

In diesem Unterkapitel beantworte ich auf der Grundlage meiner Analyse meine Forschungsfragen:

### 1) Was für Fehler kommen in den Gesprächen der Fremdsprachenlerner am häufigsten vor?

Die meisten Fehler der Fremdsprachenlerner im Material sind lexikalischer Art. Die grammatischen Fehler haben häufig mit dem Kasus zu tun. Die SchülerInnen wissen nicht, wann man den Akkusativ oder Dativ bei verschiedenen Präpositionen verwendet. Der Grund dafür ist wahrscheinlich mangelhaftes Üben, weil die SchülerInnen noch nicht fortgeschritten genug in der fremden Sprache sind. In der A2-Sprache lernt man neue Dinge ganz langsam, aber ausführlich, und es ist normal, dass Akkusativ- und Dativpräpositionen in der siebten Klasse noch nicht genug geübt worden sind. Die GymnasiastInnen beherrschten die Kasusformen schon etwas besser, aber einige Schwierigkeiten hatten auch sie. Es gibt manchmal auch Schwierigkeiten beim Genus, bei den Pluralformen und der Wortfindung. Als Hilfssprachen verwendeten sowohl die GesamtschülerInnen als auch die GymnasiastInnen in diesem Material Englisch, Finnisch und Schwedisch.

### 2) Wie korrigieren die Schüler ihre Fehler in einer Fremdsprache?

In diesem Material korrigieren die SchülerInnen und die GymnasiastInnen sich ganz selten, was einerseits überraschend war. Andererseits muss man die Feststellung des GERS beachten, dass ein Fremdsprachenlerner erst vom Niveau B2 an seine Outputs korrigieren

kann.

Meine Vermutung ist, dass die Schüler sich entweder der Fehler gar nicht bewusst sind oder sich einfach nicht darum kümmern, wenn sie der Kommunikation nicht schaden. Auch Vesalainen (2012: 11) stellt in ihrer Untersuchung fest, dass der Sprecher nicht alle seine Fehler korrigiert. Nur wenn es zu einem Problem kommt, versucht er seine Äußerung umzuformulieren.

Die GesamtschülerInnen und die GymnasiastInnen hatten viele Schwierigkeiten mit dem deutschen Wortschatz. Wenn sie sich unsicher fühlten, wiederholten sie das schwierige Wort, baten um Hilfe oder verwendeten verschiedene Hilfssprachen. Sie halfen ihrem Partner/ihrer Partnerin gerne oder nahmen sogar Fremdreparaturen vor. Genau wie Vesalainen (2012: 13) in ihrer Untersuchung herausgefunden hat, konzentrierten sich die SchülerInnen und GymnasiastInnen mehr auf lexikalische als grammatische Schwierigkeiten, weil der Wortschatz sehr wesentlich in den Gesprächen ist.

### 3) Wie kann man die Flüssigkeit in mündlicher Kommunikation definieren?

Es gibt mehrere verschiedene Möglichkeiten, Flüssigkeit zu definieren. Sie kann unter vielen Aspekten betrachtet werden. Bei der Bewertung der Flüssigkeit in mündlichen Leistungen sollte man immer definieren, für welchen Zweck man die Sprache braucht. Flüssigkeit kann situationsabhängig sein: Einige Themen und Bereiche der Sprache werden besser beherrscht als andere.

Wenn die grammatische Korrektheit der Sprache am wichtigsten ist, entspricht die Anzahl der Fehler der Flüssigkeit: Je weniger Fehler, desto flüssiger. Man kann aber auch fließend sprechen, obwohl man fehlerhaft spricht, soweit die Fehler dem Verständnis nicht schaden. (Nyman 2009: 35-38) Viele ungrammatische Pausen und Verzögerungen gelten oft als nicht-flüssig. Dazu hat das Sprechtempo auch einen Einfluss auf der Wahrnehmung der Flüssigkeit. Wie Tiittula (1987) in ihrer Studie berichtet, kann das Sprechtempo eines Finnischsprachigen sehr langsam wirken, wenn man es aus der Perspektive eines Deutschen betrachtet.

In meinem Analysematerial geben die Paare gute Beispiele für Flüssigkeit auf verschiedenen Niveaus. Was die Leistungen der Gesamtschüler antrifft, machte das erste Paar, also die Jungen, einige Fehler, aber sie sprachen trotzdem fließend. Die Fehler haben die Kommunikation und das Verständnis kaum behindert, und ihr Wortschatz war groß genug. In Notfällen haben sie Hilfssprache verwendet, was aus heutiger Perspektive

ganz akzeptabel ist. Meiner Ansicht nach ist dieses Paar ein ideales Beispiel für das Erreichen des kommunikativen Ziels des Lehrplans. Eine ausgeprägte grammatische Korrektheit der Sprache wird nicht verlangt, soweit man versteht und verstanden wird. Auf die kommunikative Kompetenz dagegen wird großer Wert gelegt. (Lahti 2012: 47) Das zweite Paar dagegen, also die Mädchen, gaben ein gutes Beispiel dafür, was eher nicht als flüssig gilt. Ihr Wortschatz und ihre Beherrschung der Grammatikregeln waren mangelhaft. Sie haben zu viel Finnisch gesprochen, und dem Gespräch war schwer zu folgen.

Die Gymnasiasten hatten schon einen ziemlich großen Wortschatz und konnten ganz fließend über sich selbst erzählen, aber einige Schwierigkeiten traten z.B. auch bei der elementaren Grammatik ebenso auf, was dann einen Einfluss auf die Flüssigkeit hatte.

#### 4) In welchem Zusammenhang stehen die Anzahl der Fehler und die Flüssigkeit des Sprechens?

Das hängt von den Fehlern ab. Wenn der Rezipient trotz Fehler mühelos verstehen kann, schaden sie der Flüssigkeit nicht, obwohl fehlerhaftes Sprechen natürlich auch störend sein kann. Hier spielt also die Anzahl der Fehler eine Rolle. Wenn man Verständnisschwierigkeiten wegen zu vieler Fehler hat, schaden sie der Flüssigkeit des Sprechens. Wie Lahti (2012: 47) in ihrer Untersuchung feststellt, darf die Korrektheit der Sprache jedoch nicht völlig vergessen werden, denn das kann das Verständnis behindern. Alle die oben analysierten Paare sind gute Beispiele sowohl dafür als auch dagegen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Probanden recht flüssig sprachen. Sie beherrschten die Sprache in Bezug auf die Lern- und Unterrichtsziele gut. Dabei ist aber zu beachten, dass die Flüssigkeit nur in Bezug auf die Ziele des Lehrplans einzuschätzen ist. Es wäre interessant zu untersuchen, wie fließend sie mit einer deutschsprachigen Person sprechen würden. Das wirkliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist natürlich die Fähigkeit, mit MuttersprachlerInnen der Zielsprache kommunizieren zu können. Erforderlich ist weitere Forschung zum Thema Flüssigkeit, und es bleibt zu wünschen, dass wir in der Zukunft weitere Erkenntnisse und Einsichten dazu gewinnen werden.



## QUELLENVERZEICHNIS

### Korpus:

Hy-Talk Material 2007-2010. Universität Helsinki, humanistische Fakultät, Abteilung Sprachen:  
die deutschsprachigen Gespräche der Gesamtschüler und Gymnasiasten (2008).

### Sekundärliteratur:

Aho, Eija & Huhtaniemi, Aino & Nikonen Mari 2016: Fonetiikkaa suomen kielen oppijoille. Helsinki: Finnlectura 2016.

Bose, Ines & Schwarze, Cordula 2015: Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 5/2015, Vol. 12(2).

Fenk-Oczon, Gertraud & Fenk, August 2010: Measuring Basic Tempo across Languages and some Implications for Speech Rhythm. University of Klagenfurt, Austria: [https://www.researchgate.net/publication/221483780\\_Measuring\\_basic\\_tempo\\_across\\_languages\\_and\\_some\\_implications\\_for\\_speech\\_rhythm](https://www.researchgate.net/publication/221483780_Measuring_basic_tempo_across_languages_and_some_implications_for_speech_rhythm)

Fillmore, Charles J. 1979: On Fluency. In: Fillmore, C., Kempler, D. & Wang, W. (Hg.): Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. 1979. S. 85-101.

GERS 2001: Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys, 2001. Porvoo: WSOY.

Harjanne, Pirjo 2006: ”Mut ei tää oo hei Midsommarista!”: ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsinki: Helsingin yliopisto 2006.

Huhta, Ari 1993: Suullisen kielitaidon arviointi. In: Takala Sauli (hHg.): Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 143-198.

Huhta, Ari & Suontausta, Tuomo 1993: Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 227-266.

Huhta, Ari & Tarnanen, Mirja 2011: Kielitaidon arviointi tutkimusvälineenä ja tutkimuksen kohteena. In: Kalaja Paula, Alanen Riikka & Dufva Hannele (hrgs.): Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas. Tampere: Finnlectura. S. 201-220.

Kolbina, Tetiana Wasiliwna 2018: Steuerungsmittel im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: International Journal of Education and Science 2018, Vol. 1 (3-4). S.1.

Koponen, Matti & Riggenbach, Heidi 2000: Overview: Varying Perspectives on Fluency. In: Riggenbach, Heidi (Hg.): Perspectives on Fluency. University of Michigan, 2000. S. 5-24.

Lahti, Laura 2012: Oikeellisuus saksanopiskelijoiden puheessa: vertailukohtina oppimistavoitteet ja puhekielen piirteet. In: Huhtala Anne, Lehti-Eklund Hanna (Hg.): TAITOa kehittämässä: vieraiden kielten opiskelijoiden kielitaidosta ja kielenkäytöstä. Helsinki: Nordica. S. 47–68.

Lahti, Laura 2017: „Ich fand die Verbkonjugation gar nicht so schlimm!“ Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernenden unter dem Aspekt der grammatischen Korrektheit. Helsinki: Universität Helsinki

Larsson, Ylva 2015: Ålderseffekter av en kritisk period för språkutveckling: Grammatisk intuition hos hörande infödda teckenspråkiga. Universität Stockholm.

Lehtonen, Jaakko & Sajavaara, Kari & May, Anthony 1977: Spoken English: the perception and production of English on a Finnish-English contrastive basis. Jyväskylä: Gummerus.

Lenk, Hartmut E. H. 1995: Deutsche Gespr chskultur: ein Lese- und  bungsbuch für das professionelle Konversationstraining. Helsinki: Universit tsverlag 1995.

LOPS: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003:  
[https://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](https://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf)

LOPS: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015:  
[https://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)

Luukkonen, Maija 2015: Reparaturen in Tandemgespr chen: wie orientieren sich die Gesprächspartner an den Rollen des Lerners und des Experten? Helsinki: Universität Helsinki

Martin, Maisa, & Alanen, Riikka 2011: Oppijankieli – kehityst  ja virheitä. In: Kalaja Paula, Alanen Riikka, Dufva Hannele (hrsg.): Kielt  tutkimassa. Tutkielman laatijan opas. Tampere: Finnlectura. S. 33-48.

Müller, Claudia & Rothstein, Björn 2013: Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. In: Mesch Birgit, Radvan Florian & Rothstein Björn (Hg.), 2013: Handbücher für den Unterricht. Ein Handbuch. Schondorf: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 435-445.

Nyman, Antti 2009: Sprechfl ssigkeit als Sprachkompetenz in Hy-Talk-Sprachtest: eine Fallstudie zum Einfluss von temporalen Variablen und Verz gerungsph nomen. Helsinki: Universität Helsinki

POPS: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014:  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

POPS: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004:  
[https://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)

Poutiainen, Saira 2007: Viestinn in etnografia ja suomalainen puhekulttuuri. In: Prologi 2007:  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51258/2007\\_Poutiainen.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51258/2007_Poutiainen.pdf?sequence=1)

Saleva, Maija 1993: Ceterum censeo: Suullisen taidon opetusta olisi lisättävä. In: Takala Sauli (hrsg.): Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. S. 1-14.

Schwitalla, Johannes 2006: Gesprochenes Deutsch: Eine Einführung. Berlin: Schmidt 2006.

Szczepek Reed, Beatrice 2011: Analysing Conversation: an Introduction to Prosody. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: New York, NY: Palgrave Macmillan. 2011.

Takala, Sauli 1993: Suullisen kielitaidon testaaminen osana ylioppilastutkintoa? In: Takala Sauli (Hg.): Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. S. 27-34.

Tiittula, Liisa 1987: Wie kommt man zu Wort? Zum Sprecherwechsel im Finnischen unter fremdsprachendidaktischer Fragestellung. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Ullakonoja, Riikka 2011: Vaihto-opiskelusta potkua ääntämisen oppimiseen: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2011/vaihto-opiskelusta-potkua-aantamisen-oppimiseen>

Vesalainen, Marjo 2012: Itsekorjaukset vieraan kielen oppijoiden puheessa. In: Huhtala Anne, Lehti-Eklund Hanna (Hg.): TAITOa kehittämässä: vieraiden kielten opiskelijoiden kielitaidosta ja kielenkäytöstä. Helsinki: Nordica. S. 7-24.

## **Internetquellen:**

EDU.fi:

1. [https://www.edu.fi/perusopetus/kiellet/opetussuunnitelma\\_2004](https://www.edu.fi/perusopetus/kiellet/opetussuunnitelma_2004)
2. [https://www.edu.fi/download/119698\\_taitotasot.pdf](https://www.edu.fi/download/119698_taitotasot.pdf)

LSA                      Linguistics,                      University                      of                      Michigan:  
<https://lsa.umich.edu/linguistics/people/faculty/professors-emeriti/lselinke.html>

Opetushallitus (OPH):

1. <https://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke/varhentaminen>
2. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx>
3. <https://vipunen.fi/fi-fi/lukio/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx>

Presseportal / Köcher, Renate 2009: Gesprächskultur in Deutschland:  
<https://www.presseportal.de/pm/40637/1360263>

Suomen kieltenopettajien liitto (SUKOL ry):

[https://www.sukol.fi/ajankohtaista/sukolin\\_blogi/suullinen\\_kielitaito\\_yokeessa.2296.blog](https://www.sukol.fi/ajankohtaista/sukolin_blogi/suullinen_kielitaito_yokeessa.2296.blog)

**ANHANG 1:****AUFGABENSTELLUNG**

(HY-TALK –MATERIAL, DIE DEUTSCHSPRÄCHIGEN  
GESPRÄCHE)

**PUHETEHTÄVÄT**

Aluksi käydään lyhyt vapaa keskustelu syntyperäisen puhujan kanssa.

Saat kesävieraaksi etäisen sukulaisnuoren (nimeltään Nico tai Anna), jonka perhe on muuttanut kohdekieliseen maahan kauan sitten, eivätkä lapset enää osaa suomea. Toimitat hänelle ensin lyhyen videokatkelman, jossa esittelet perheesi ja itsesi (sen, mitä sanot, ei tarvitse olla totta).

- ☐ Tervehdi.
- ☐ Esittele perheesi ja itsesi (nimet, iät, mitä kieliä kukin puhuu, mistä pitää tai mitä harrastaa).
- ☐ Kysy, mitä kieliä Nico/Anna puhuu ja paria muuta asiaa.
- ☐ Kerro, missä asutte ja millainen asunto teillä on.
- ☐ Kerro koulustasi.
- ☐ Kerro, miten vietät vapaa-aikaasi.
- ☐ Mainitse, ketkä ovat parhaat ystäväsi.
- ☐ Kerro, mitä teit heidän kanssaan viime kesänä.
- ☐ Lupaa jotakin Nicolle/Annalle, kun hän tulee Suomeen.
- ☐ Päätä esityksesi kohteliaasti.

Keskustele parisi kanssa mahdollisimman luontevasti. Ilmaise vuorosanojen asiasisältö kohdekielellä. Älä käänä, vaan yritä saada itsesi ymmärretyksi omin sanoin. Jos et tiedä jotain, älä juutu vaikeaan kohtaan vaan jatka eteenpäin ja puhu mahdollisimman paljon.

Nico/Anna viipyy luonasi kuukauden, jonka aikana käynte seuraavat kaksi keskustelua (numerot 2.1 ja 2.2). Vaihtakaa vuoroja niin, että kumpikin teistä on toisessa tilanteessa oma itsensä (S=sinä) ja toisessa vieraan (Nico/Anna) roolissa. Sopikaa roolijako ennen kuin alatte puhua.

## **2.1 Lentoasemalla**

S Tervehdi ja kerro, kuka olet ja varmista, että tulija on  
Nico/Anna. N/A Tervehdi ja esittäydy kohteliaasti ja sano terveisiä perheeltäsi.

S Toivota tulija tervetulleeksi ja kysy jotakin matkasta. N/A  
Vastaa kohteliaasti ja kysy, mistä löydät vessan.

S Sano, että se on samassa kerroksessa, noin 30 metriä  
eteenpäin ja sitten vasemmalle. N/A Kiitä ja pahoittele, että toinen joutuu  
odottamaan.

S Sano, ettei se haittaa. Bussikin lähtee vasta 15 minuutin  
kuluttua. N/A Pyydä, että toinen vahtii laukukiasi ja lupaa yrittää palata  
nopeasti.

## **2.2 Koti-ilta**

N/A Tiedustele, mitä illalla tehdään.

S Kysy, sopiiko vieraallesi koti-ilta. N/A Sano, että sinulle sopii hyvin.

S Ehdota, että laittaisitte yhdessä jotain syötävää. N/A Suostu ja kerro, mitä osaisit tehdä ja kysy, kelpaako se.

S Kerro mielipiteesi kohteliaasti. Pidätkö, etkö pidä, miksi? N/A Ehdota, että ruuan jälkeen katsottaisiin telkkaria/dvd:tä.

S Ehdota jotain suosikkiasi.

Suunnittelette yhdessä retkeä johonkin suosittuun paikkaan kotiseudullasi. Sopikaa yhdessä seuraavista asioista:

- mihin retki tehdään, mihin aikaan ja mistä lähdetään
- keitä lähtee mukaan
- miten pitkä matka on ja miten se tehdään (kävellen/bussilla/pyörillä)
- mitä kumpikin haluaa tehdä ja nähdä
- missä syödään ja mitä
- miten paljon rahaa otetaan mukaan ja mihin sitä kuluu
- milloin palataan takaisin
- mitä pitää muistaa / mitä ei saa unohtaa

